Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8970044
Centre d'intérêt: 220

Fisch, Michel.

La relation entre la motivation et les perceptions affectivo-cognitives que l'élève du primaire a de l'école / par Michel Fisch. -- [Sherbrooke?] : M. Fisch, 1987.
154, [22] f. ; 28 cm.

"Mémoire de recherche présenté à la Faculté d'éducation en vue de l'obtention de la maîtrise ès arts en sciences de l'éducation. Université de Sherbrooke". Bibliogr.: p. [155-160].

ISBN 0-315-30883-8

Vedette(s)-secondaire(s): Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation

Descripteur(s): Motivation de l'étudiant * Adaptation scolaire * Questionnaire * Primaire (Ordre d'enseignement)

L'auteur tente de vérifier l'hypothèse suivante: les perceptions affectivo-cognitives que l'élève de troisième et de cinquième année du primaire a de son environnement scolaire sont en relation avec sa motivation à l'école. La recherche comprend deux parties. Dans la première, l'auteur présente les perspectives théoriques de sa recherche, décrit le contexte général dans lequelle la recherche s'inscrit et son contexte théorique. La seconde partie est consacrée à la méthodologie: l'auteur fait une description de la collecte des données et des instruments de mesure, puis une analyse métrologique des instruments de mesure et, enfin, un analyse et une interprétation des résultats. Ces résultats montrent qu'il semble bel et bien exister, pour les groupes étudiés, une relation statistiquement significative entre les perceptions affectivo-cognitives que les élèves ont de l'école et la motivation. L'hypothse de recherche est donc confirmée mais uniquement en regard des dynamismes motivationnels. La variance de la variable motivation reste inxpliquée, en effet, dans une proportion de 85 %.

Type de document: r

ÉDUQ

BASE DE DONNÉES INFORMATISÉE SUR LA RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT QUÉBÉCOISE EN ÉDUCATION

LB 1065. F57

AUTORISATION DE REPRODUCTION

(s'il vous plaît, veuillez remplir un formulaire par document)

AUTEUR(S): FISCH, Michel

TITRE: La relation entre la motivation et les perceptions affectivo-cognitives que l'élève du primaire a de l'école

ÉDITEUR:

DISPONIBILITÉ

- Ce document est présentement en vente chez l'éditeur

  Numéro ISBN

- Ce document n'est pas présentement en vente

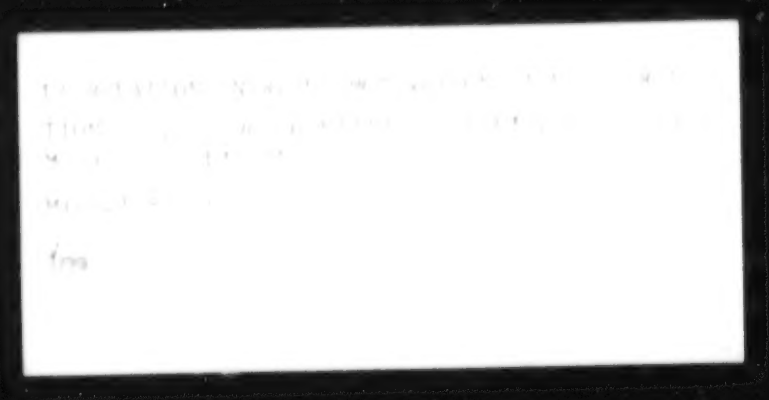
AUTORISATION

- J'accepte que ce document soit microfiché sans frais de ma part
  - ☒ oui (veuillez signer la formule ci-dessous)
  - ☐ non
- J'autorise, sans exiger de droits d'auteur, Services documentaires multimedia (SDM) à reproduire et à distribuer sur une base non lucrative, dans le cadre de la base de données ÉDUQ, les microfiches du document ci-haut mentionné.

Signature [signature] Date 30/01/89

Michel FISCH
Nom et prénom du répondant
(en lettres moulées s.v.p.)
Adresse 158 Clémenceau
Sherbrooke, Qc
J1E 1W8

Retourner à:
É. UQ
Services documentaires multimedia
1685, rue Fleury Est
Montréal, Québec
H2C 1T1



3 1156 00495 454 4

LB
1066
.F57
1987
G Thèse

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

LA RELATION ENTRE LA MOTIVATION ET LES PERCEPTIONS AFFECTIVO - COGNITIVES QUE L'ÉLÈVE DU PRIMAIRE A DE L'ÉCOLE

PAR

© MICHEL FISCH

V
109

MÉMOIRE DE RECHERCHE PRÉSENTÉ À LA FACULTÉ D'ÉDUCATION EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAÎTRISE ÈS ARTS EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

1987

Éducation
le 18 SEP 1987
Université de Sherbrooke

Permission has been granted to the National Library of Canada to microfilm this thesis and to lend or sell copies of the film.

The author (copyright owner) has reserved other publication rights, and neither the thesis nor extensive extracts from it may be printed or otherwise reproduced without his/her written permission.

L'autorisation a été accordée à la Bibliothèque nationale du Canada de microfilmer cette thèse et de prêter ou de vendre des exemplaires du film.

L'auteur (titulaire du droit d'auteur) se réserve les autres droits de publication; ni la thèse ni de longs extraits de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation écrite.

ISBN 0-315-38883-8

ERRATA.

Page 7, ligne 4:	"et à trouver les"
ligne 8 du bas:	"cérébrale"
Page 9, 1er citation, ligne 3:	"trouble fonctionnel"
Page 11, 3e ¶ , ligne 2:	"soulève"
dernière ligne:	"et adaptée à leurs"
Page 15, ligne 5:	"Ruel (1987)"
Page 16, ligne 6 du bas:	"la revue des diverses tentatives"
Page 25, 2e ¶ , ligne 7:	"expériencelle et qui comprennant les"
Page 26, ligne 4 du bas:	"A l'instar"
Page 27, dernière ligne:	"régions principales = a) la personne"
Page 28, ligne 1:	"et B) la zone frontière"
Page 34, ligne 3 du bas:	"titre que Dollard,"
Page 37, ligne 9 du bas:	"déterminant à une"
Page 39, 2e ¶ , ligne 1:	"citées et menées"
Page 40, 2e ¶ , ligne 1:	"deux aspects au comportement"
Page 44, 2e ¶ , ligne 2:	"Freud (1968)"

Page 65, ligne 2 du bas:	"Stayrook, Corno et Winne"
Page 69, citation:	"Osterrieth"
ligne 3 du bas:	"et les énoncés"
Page 73, ligne 4 du bas:	"secundo"
Page 88, ligne 2 du bas:	"est plutôt invité"
Page 104, ligne 4 du bas:	"(3.02 $\geq$ 2.57)"
Page 105, 2e ¶ , ligne 2:	"calculé"
Page 108, ligne 3 du bas:	"la différenciation"
Page 111, ligne 8:	"sont très faibles"
Page 121, ligne 4 du bas:	"Il est"
Page 134, ligne 6 du bas:	"équivaut à près de"
Page 139, ligne 7 du bas:	"négligeable"
Page 150, ligne 1:	"Épilogue[2]."
Références, page 1, 3e référence:	"The Journal of Social Psychology"

Nous tenons à remercier vivement le professeur Pierre -H Ruel qui, par sa rigueur scientifique, nous a permis de réaliser un cheminement aboutissant à la rédaction de ce mémoire, le professeur René Lefebvre qui nous a facilité la compréhension des dimensions statistiques reliées à cette recherche, et Benoît et Étienne pour leur patience qui fut si souvent mise à l'épreuve.

Table des matières

Introduction 1

Première partie: Perspectives théoriques 4

Chapitre premier: Contexte général[2] 4

De l'intelligence à l'affectif 4
De la neurologie à la théorie des pré-requis 6
De la famille à l'école 9
De la théorie à la pratique 11
Conclusions 15

Chapitre II: Contexte théorique 19

2.1 La motivation[2] 19

Avant propos 19
Introduction 21
Conception mécaniciste 24
Conception mécaniciste et cognitiviste 27
Conception cognitiviste 34
Conclusions 44

2.2 L'environnement scolaire 47

2.3 Énoncé du problème et formulation de l'hypothèse .. 61

Seconde partie: Méthodologie 67

Chapitre III: Description de la collecte des données et des instruments de mesure 67

3.1 Population, échantillon et déroulement des opérations[2] 67

3.2 Présentation de l'épreuve concernant la motivation[2] 73

3.3 Présentation de l'épreuve des perceptions de l'école 86

Chapitre IV: Analyse métrologique des instruments de mesure 92

4.1 Introduction(2) 92

4.2 questionnaire "Mes goûts et mes intérêts"(2) 99

4.3 Questionnaire "Moi et ma classe I" 109

Chapitre V: Description, analyse et interprétation des résultats 113

5.1 Introduction(2) 113

5.2 Statistiques descriptives de l'épreuve "Mes goûts et mes intérêts"(2) 116

5.3 Statistiques descriptives de l'épreuve "Moi et ma classe I" 124

5.4 Corrélations entre les variables 132

5.5 Conclusions 144

Épilogue(2)

Références

Annexes

(?) Désigne les parties qui ont été élaborées conjointement par Ayse DIREN et Michel FISCH.

Liste des tableaux

1. Taxonomie tri-dimensionnelle des attributions causales de succès et d'échecs de Weiner (1980) 38

2. Motivation intrinsèque, partie I, répartition des items .. 76

3. Attributions causales, partie II, répartition des items .. 83

4. Questionnaire "Moi et ma classe I", répartition des items . 89

5. Motivation, partie I, indices motivationnels, indices de discrimination (r bis) des items 99

6. Motivation, partie I, niveau de confiance de l'indice de discrimination 100

7. Motivation, partie I, étendue du coefficient d'association. 100

8. Motivation, partie I, coefficients de fidélité et de validité interne 102

9. Motivation, partie II, indices attributionnels, indices de discrimination (r bis) des items 103

10. Motivation, partie II, niveau de confiance de l'indice de discrimination 104

11. Motivation, partie II, étendue du coefficient d'association 104

12. Motivation, partie II, coefficients de fidélité et de validité interne 106

13. Motivation, partie I et partie II, corrélations linéaires de Pearson, niveaux de signification et pourcentages de covariation entre les parties, et le total de l'épreuve 107

14. "Moi et ma classe I", indices perceptuels, et indices de discrimination (r bis) des items 109

15. "Moi et ma classe I", niveau de confiance de l'indice de discrimination 110

16. "Moi et ma classe I", étendue du coefficient d'association. 110

17. "Moi et ma classe I", coefficient de fidélité de validité interne 112

18. Motivation, mesures de tendance centrale et de dispersion pour l'ensemble du groupe (N = 261) et pour les sous-groupes de 3ème année (N = 133) et de 5ème année (N = 128) 117

19. "Moi et ma classe I", mesures de tendance centrale et de dispersion, pour l'ensemble du groupe (N = 256) et pour les sous-groupes de 3ème année (N = 131) et de 5ème année (N = 125) 124

20. Corrélations linéaires de Pearson, niveaux de signification, et pourcentages de covariance entre l'épreuve des perceptions de l'école "Moi et ma classe I" et l'épreuve de motivation "Mes goûts et mes intérêts" (partie I, partie II, total) 133

Annexes

I : Formulaire d'approbation des parents

II : Fiche d'identification individuelle

III: Questionnaire "Mes goûts et mes intérêts"

IV : Questionnaire "Moi et ma classe I"

"Notre rôle n'est pas d'assister, passifs, à l'éclosion psychologique de l'élève, mais de tout mettre en oeuvre pour que les fruits dépassent les promesses des fleurs."

Mialaret, 1966, p. 14

Introduction[2]

1986, année où se sont tenus, au Québec, les "États généraux sur la qualité de l'éducation".

Parmi les questions soumises au débat, y figuraient encore les thèmes de l'enfance en difficulté, de l'échec et abandon scolaires, de l'inadaptation à l'école.

Le problème n'est ni récent, ni unique. En effet, depuis 1909, où en France est adoptée une loi qui prévoit la mise en place de classes spécialisées pour les "écoliers anormaux" (Pinell et Zafiropoulos, 1978) jusqu'à ce jour, voici un domaine de l'éducation qui est objet de questionnements pour nombre de chercheurs, dans plusieurs pays. C'est dans cette foulée, et sous l'angle de l'adaptation scolaire perçue par le prisme de la motivation que s'inscrit cette recherche. Participant aux travaux en cours de Ruel et Lefebvre, ayant comme objet d'investigation les perceptions affectivo-cognitives que l'élève du primaire a de lui-même, de sa famille et de l'école, en tant que sources de motivation à l'adaptation et à l'apprentissage scolaires (Ruel, 1984), nous nous attacherons plus particulièrement à étudier et à analyser les deuxièmes et troisièmes volets de cette recherche, à savoir les perceptions de l'environnement familial (Ayse Diren) et de l'environnement école (Michel Fisch).

Engagés et impliqués dans la même équipe de recherche, nous présentons dans nos mémoires respectifs, un certain nombre de parties qui

ont été discutées et élaborées conjointement. Ces parties, clairement identifiées par le signe suivant (2), traitent principalement des aspects communs aux deux recherches. Ainsi en est-il du premier chapitre qui tente de circonscrire le contexte général, d'où est issue la problématique propre aux travaux du professeur Ruel, dans laquelle s'inscrivent nos recherches respectives.

Après un bref rappel historique des diverses tentatives en vue de circonscrire, comprendre, expliquer et remédier aux difficultés d'apprentissage et d'adaptation scolaires, nous constaterons que le problème est encore présent. Toutefois, cette conclusion nous permettra d'entrevoir une nouvelle perspective pour aborder la question. Car, si depuis le début du siècle les efforts des chercheurs se sont centrés tantôt sur l'enfant élève, tantôt sur son environnement école, famille, allant même jusqu'à la société en général, il en ressort que le dénominateur commun s'appelle déficit, manque, faiblesse. Pourquoi dès lors, au lieu de se centrer sur ce qui manque, fait défaut ou ne va pas, ne pas plutôt observer, et tenter d'appréhender ce qui au contraire favorise l'apprentissage chez l'élève dit "normal"? Pourquoi ne pas essayer de comprendre ce qui le pousse à apprendre, à s'adapter à l'école? De cerner les éléments qui contribuent à son achèvement scolaire? Et dans ce sens, une avenue nouvelle s'offre aux chercheurs. À caractère psychologique, holistique et cognitiviste, l'étude de la motivation humaine, qui tel le phénix renaît de ses cendres, pourra peut-être dans l'avenir contribuer, à sa façon, à résoudre les difficultés d'apprentissage et d'adaptation scolaires.

Cependant, toujours est-il que nous n'en sommes qu'au stade de l'exploration. C'est pourquoi l'objet du chapitre II, par la synthèse de l'étude de neuf auteurs, nous permettra de dégager une conception des dynamismes motivationnels qui nous aidera à saisir, et à comprendre l'interrelation des facteurs liés à l'adaptation d'un individu dans son environnement. Et comme nos observations ont porté sur l'enfant du niveau scolaire primaire, nous avons retenu comme cibles les deux environnements qui en termes de quantités et de qualité sont les plus susceptibles d'influencer l'enfant de cet âge. Ayse Dirén, dans son mémoire, traitera plus particulièrement de l'environnement familial, et des divers éléments qui composent et façonnent une famille et leur influence sur le comportement de l'enfant. Michel Fiech, quant à lui, abordera dans son mémoire l'environnement école, et ce qu'il représente pour l'enfant.

Enfin, au terme de ce second chapitre, nous présenterons l'énoncé du problème et la formulation des hypothèses propres à chaque recherche, Au cours de la deuxième partie, qui traite de la méthodologie, nous suivrons la même démarche; les parties conjointes étant toujours identifiées comme tel, les parties propres à la famille se retrouvant dans le mémoire d'Ayse Dirén, et celles propres à l'école dans celui de Michel Fiech.

Et pour terminer, un épilogue commun et conjoint clôturera ce travail.

Première partie: Perspectives théoriques

Chapitre premier: Contexte général[2]

Les recherches historiques et sociologiques (Pinell et Zafiropoulos, 1978) nous indiquent que ce n'est qu'à partir du moment où l'école est, d'une certaine façon devenue obligatoire, que les problèmes ont surgi. Avant cela, aidés par la famille et le clergé, n'allaient à l'école que ceux qui pouvaient se le permettre intellectuellement, culturellement et financièrement.

Au cours de ce chapitre, nous tenterons de cerner globalement les diverses tentatives de la recherche qui ont essayé de comprendre, d'expliquer et de remédier à la problématique de l'adaptation scolaire.

Par la suite, nous présenterons un aperçu général des mesures concrètes adoptées par le système scolaire québécois en vue de pallier au problème de l'adaptation scolaire.

De l'intelligence à l'affectif

Une des premières façons d'aborder le problème naquit en France au début du XXème siècle. De fait, par l'obligation scolaire, l'école se voit confier le mandat d'instruire tous les enfants. Bien vite cependant, elle sera confrontée au problème des enfants qui apprennent plus difficilement que les autres, ou qui ne parviennent pas à apprendre. L'accent est mis non sur l'adaptation, mais sur l'apprentissage. Concourent surtout à cette prise de position, les

travaux d'Alfred Binet (1900 - 1911), le "créateur de la pédagogie expérimentale" (Jean Simon, 1972) et "le précurseur de la psychologie scolaire contemporaine" (R. Zazzo, 1966), sur l'étude expérimentale de l'intelligence. De l'association intelligence et rendement scolaire, qui considère l'intelligence comme le facteur de base des performances de l'élève et qui lui attribue la responsabilité presque totale des succès et échecs, va émerger le concept de "l'écolier anormal", caractérisé par une déficience intellectelle l'empêchant d'acquérir les connaissances scolaires (Pinell et Zafiropoulos, 1978). C'est la naissance de la déficience mentale: c'est-à-dire que l'enfant qui ne peut réussir et qui est situé en deçà d'une certaine limite de la distribution des scores, est considéré comme intellectuellement déficient.

Ce n'est que près de cinquante ans plus tard que ce primat de l'intelligence sur le rendement scolaire tendra à s'éroder. Pour René Zazzo (1953: in Lefebvre, 1981), le phénomène de la lecture n'est qu'en partie expliqué par l'intelligence qui, de plus, est loin d'être le seul facteur en jeu. Il ira même plus loin, en écrivant en 1964 (in Ruel, 1984) que: "le facteur le plus énergétique du rendement scolaire demeure encore au sein du phénomène de l'adaptation, adaptation de l'individu à lui-même et à son milieu". De leur côté, Piaget et Inhelder (1982), considérant les facteurs du développement mental, concluent:

> Il n'existe donc aucune conduite, si intellectuelle soit-elle, qui ne comporte à titre de mobile, des facteurs affectifs; mais réciproquement, il ne saurait y avoir d'états affectifs sans intervention de

> perception ou de compréhension qui en constitue la structure cognitive. La conduite est donc une... les deux aspects, affectif et cognitif, sont à la fois inséparables et irréductibles (p. 125)

Plus récemment, B. Zazzo (in Lefebvre, 1981) obtenait de ses données sur l'adaptation au cours préparatoire, une relation plus marquée entre la lecture, d'une part, et le comportement et le milieu, d'autre part, qu'entre la lecture et le développement cognitif tel que mesuré par les épreuves d'intelligence.

De prépondérante sur le rendement scolaire, la dimension cognitive, purement individuelle, s'est vu nuancée par la prise en considération de l'aspect affectif qui, lui, fait plus référence au milieu.

Parallèlement à ces démarches, une autre approche a tenté d'apporter sa contribution en vue de saisir le dimension affective des difficultés scolaires. En effet, la psychanalyse (avec des auteurs tels que Erickson (1966), Bettelheim (1969) et Neill (1972) s'est surtout centrée sur les comportements socio-affectifs et sur les problèmes d'adaptation sociale et de rééducation des enfants mésadaptés socio-affectifs (Ruel, 1984). Cependant, peut-être parce que trop intimement liées à leurs fondateurs, de telles expériences n'ont pu être généralisées.

<u>De la neurologie... à la théorie des pré-requis</u>

En 1861, le chirurgien français, Paul Broca, découvre la zone du cerveau correspondant au langage articulé. En 1874, le neurologue allemand, Karl Wernicke, repère la zone de l'hémisphère gauche du langage

parlé ou écrit (Brabyn, 1982). Ces découvertes vont inspirer tout un courant de pensée et de recherches américaines qui va s'attacher à comprendre, à découvrir l'origine des troubles ou difficultés scolaires, et à travers les moyens et stratégies d'y remédier.

Bateman (1967), relevant un accord unanime entre les chercheurs sur le besoin de diagnostiquer l'enfant avec troubles d'apprentissage, mais distinguant des divergences quant à la philosophie du diagnostic et des techniques d'intervention, regroupe l'ensemble des recherches selon deux approches:

- l'approche étiologique, à caractère neurologique;
- l'approche diagnostico-corrective, à caractère inférentiel.

La première, au cours des années quarante et cinquante, recherche la compréhension des causes des difficultés d'apprentissage en vue d'une prévention et de traitements pédagogiques: elle postule, par exemple, qu'une difficulté en lecture serait la manifestation d'un déficit du processus perceptuel de la vision qui aurait son origine dans une lésion cérébral, l'intervention devant alors tenir compte du déficit neurologique. Bien qu'intéressante au niveau diagnostique, en mettant l'accent sur l'histoire de cas du sujet et en opérant une classification des symptômes et syndromes, cette approche n'a pas su établir de lien avec la pratique, en ne fournissant pas de moyens concrets d'interventions pédagogiques.

C'est pourquoi, au cours des années 60, le besoin de combler le fossé entre le diagnostic étiologique et l'intervention pédagogique

corrective, a donné naissance à une seconde approche: l'approche diagnostic-corrective, à caractère inférentiel, mieux connue sous le nom de la théorie des pré-requis instrumentaux. Une des idées maîtresses de cette approche est d'établir une corrélation, d'inférer un lien de relation entre deux types de difficultés: l'une étant d'ordre comportemental ou académique, et l'autre relevant des fonctions soit perceptuelles (vision - audition) soit psychomotrices (schéma corporel, latéralité, spatialité, temporalité) ou soit expressives (psycho-linguistique). Dès lors, une difficulté, par exemple, en lecture sera associée via en test évaluant l'audition ou la mémoire visuelle, à une faiblesse, à un déficit de la mémoire visuelle ou à une faiblesse de l'acuité auditive. Cette faiblesse (ou déficit) sera vue et conçue comme un trouble corrélatif aux difficultés d'apprentissage, et c'est sur ce trouble que porteront initialement les stratégies d'intervention pédagogique corrective. Par la suite, on s'occupera des difficultés d'apprentissage.

Cependant, après avoir suscité un vif engouement et le développement de quantité de techniques, tests et méthodes, cette approche sera aussi l'objet de vives critiques. Engelman(1967 in Bateman, 1967) interroge l'utilité du concept de troubles inférés comme aide efficace pour l'intervention pédagogique, vu que cette dernière doit être si affinée et séquentielle pour être efficace qu'elle en devient difficilement opérationnalisable: enseignement de l'acuité auditive, de l'association, du codage verbal... Mannet Phillips (1967, in Bateman, 1967) critiquent l'aspect fragmentaire de l'approche, comme

si l'être humain était une collection de fonctions discrètes et isolées. Enfin, Ruel (1979) observe, d'une part, que les relations établies avec le rendement scolaire et les pré-requis instrumentaux sont loin d'être constants et stables, et que de plus:

> "les recherches n'ont point réussi à confirmer cette hypothèse d'une relation de cause à effet entre le faible fonctionnel (ou comme facteur ou condition) et les difficultés d'apprentissage (perçues comme symtômes)" (p. 98).

D'autre part, le même auteur conclut en 1981,

> "il en résulte, entre autres, que la théorie des prérequis instrumentaux, qui se voulait une source d'explication des troubles d'apprentissage, n'a pu résister à l'investigation scientifique, du moins dans l'état actuel des connaissances" (p. 97).

De la famille à l'école

Dans un tout autre ordre d'idée, l'échec scolaire et le cas des enfants à problèmes ont également intrigué les sociologues. Bélanger (1974) nous rapporte:

> "Aux États-Unis, il a fallu attendre le début des années 60, avant que l'on reconnaisse, sur une longue échelle que les systèmes d'éducation publique, particulièrement dans les régions urbaines, condamnaient les défavorisés à demeurer à l'intérieur d'un cercle vicieux de pauvreté." (p. 8).

Depuis, quantité d'études et de recherches ont tenté d'identifier, d'étudier et de comprendre cette épineuse et problématique relation entre éducation et pauvreté, entre système d'éducation et reproduction des inégalités sociales, la cible devenant l'école. Avec Althusser (1970), nous découvrons que l'école, loin d'être une institution isolée, séparée du reste de la société, y est au contraire très intégrée et qu'elle forme avec la famille, l'idéologie les unissant, le

couple nécessaire à la reproduction de la société. Bien qu'Althusser nous parle peu de la famille, nous trouvons important de retenir ce lien famille - école, et de rajouter qu'Althusser fait ressortir qu'il n'y a pas qu'une, mais des idéologies.

Beaudelot et Establet (1975, in Snyders, 1976), en mettant en évidence les divers "réseaux scolaires", dont les tenants et les aboutissants sont, d'une part, l'origine sociale et, d'autre part, les quantités de manoeuvres et de cadres nécessaires à la production économique, mettent sérieusement en doute le mythe de l'école égalitaire et démocratique. Quand bien même que d'aucuns tenteraient de rendre illégitime le discours de Beaudelot et Establet parce qu'inscrit dans la dialectique de la lutte des classes, leur apport sur le rôle "presqu'anodin" des contenus et pratiques scolaires a été marquant. Nous n'en citerons que, pour exemple, tous les efforts accomplis au cours de ces dernières années afin de rendre le contenu des manuels scolaires moins sexiste et moins raciste.

Enfin, l'apport de Bourdieu et Passeron (1966, in Snyders, 1976), dans leur tentative d'explication des inégalités scolaires, reprend l'idée du couple famille - école, mais en développant plus concrètement et de façon plus significative ce qu'est la famille et l'école, et la relation complexe qui s'est établie et s'établit entre les deux. Pour Bourdieu et Passeron, l'école, dans sa soi-disante neutralité de pratique et de contenu, favorise les uns (ceux des familles de haut niveau socio-économique et culturel) en institutionnalisant les dons et les talents individuels (capital culturel) au détriment des

autres.

Tout en n'étant pas aussi simplement une relation de causalité mécanique, et bien qu'il nous soit difficile d'accepter cet espèce de déterminisme qui fait que l'école favorise subtilement les déjà favorisés par la nature au détriment, bien sûr, des autres, la perspective sociologique nous fournit un certain nombre de pistes de compréhension des multiples facteurs des inégalités sociales, culturelles et, par voie de conséquence, scolaires.

D'autre part, il ressort de ce discours qu'il serait, dans une certaine mesure, difficile de remédier aux difficultés d'apprentissage et d'adaptation à l'école sans tenir compte du milieu social et culturel, des contenus et pratiques scolaires, et du contexte idéologique, politique et économique qui sous-tend l'école en tant que système et la société en général.

De la théorie à la pratique

Au Québec, plusieurs tentatives de solutions ont été abordées afin de répondre aux problèmes que soulèvent l'adaptation scolaire de l'élève.

À partir des années 60, à la suite d'un rapport produit par une commission d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent), il y a d'une part, la création d'un ministère de l'Éducation (1964), et d'autre part, la reconnaissance officielle des droits des enfants, appelés à l'époque "exceptionnels", à une éducation de qualité et adoptée à leurs besoins, éducation que l'État doit assumer.

Le Ministère, de son côté, va développer des services éducatifs destinés à l'enfance inadaptée et ceci, par une attitude d'animation auprès des organismes scolaires. Ainsi, tous les enfants, peu importe leur handicap, peuvent bénéficier du service scolaire.

Dans le milieu scolaire, l'organisation et le fonctionnement des services éducatifs à l'enfance inadaptée vont se développer selon une approche dite étiologique. Ainsi, l'enfant sera considéré comme une personne malade (qui a des difficultés ou un handicap) et ce, consécutivement aux constatations telles que les mauvais résultats scolaires, les problèmes de comportement, etc. À partir d'un diagnostic, les intervenants vont évaluer les difficultés rencontrées chez l'enfant et chercher des remèdes susceptibles de régler le problème. On étiquette les élèves et ils feront, désormais, partie d'une catégorie spécifique (par exemple: mésadaptation socio-affective), ce qui occasionnera un compartimentage entre les enfants et, par ce fait, la création de classes et d'écoles spéciales.

Cependant, les préoccupations des intervenants étant particulièrement axées sur les apprentissages scolaires, les stratégies d'interventions préconisées vont systématiquement s'inspirer des travaux de recherche qui tentent, comme on l'a souligné auparavant, d'interpréter les difficultés d'apprentissage de l'élève et d'y remédier par une approche "diagnostico-corrective à caractère inférentiel".

Pratiquement, pour ce faire, il y aura, dans le système scolaire, création de classes de rattrapage ou de récupération. On constate

que ce modèle influence l'évaluation de l'enfant par les approches préconisées, l'étiquetage par les terminologies utilisées, et la compréhension des phénomènes d'inadaptation et des difficultés d'apprentissage par son mode d'explication. De plus, le seul fait de privilégier ce seul modèle au sein des stratégies d'interventions pédagogiques localise le problème comme étant chez l'enfant exclusivement.

En 1976, apparait un nouveau rapport rédigé par un comité provincial de l'enfance inadaptée (Rapport Copex). Ce rapport recommande une éducation de l'enfant dans le cadre le plus "normalisant" possible, avec un accent mis sur la "prévention". À la suite de ce rapport, on parlera, au ministère de l'Éducation, d'"intégration" scolaire, donc d'une ré-insertion des enfants ayant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation au système scolaire régulier. Le Ministère établira surtout en termes d'énoncés de principes, la nécessité d'éliminer les barrières architecturales, la formation et le perfectionnement des professeurs, la participation des parents, etc., en vue de faciliter l'implantation de cette nouvelle orientation. En fait, il faut intégrer l'élève qui fut mis à l'écart. D'autre part, pour celui qui commence sa scolarité et présente certaines difficultés d'apprentissage, ou d'adaptation, ou les deux à la fois, il faut qu'il puisse poursuivre ses études dans un cadre se rapprochant le plus possible de celui du "régulier".

Une réorientation de cette envergure présente diverses formes de conditions à sa réalisation. Elle englobe des mesures allant de l'administratif au pédagogique. Cependant, on sait que jusqu'à présent,

certaines mesures d'ordre plus "technique" ont été adoptées, tels les programmes (création de maternelles à partir de 4 ans), le ratio maître/élèves, l'environnement-classe, la formation des enseignant-es, les méthodes et techniques d'application pédagogique, etc. Or, ces mesures, non négligeables en soi, ne peuvent être considérées comme suffisantes à l'implantation du processus d'intégration, ainsi que du maintien en classe des enfants qui présentent des difficultés scolaires. Même si le nombre de classes spéciales a diminué dans certains secteurs au Québec (Goupil et Boutin, 1983), il n'en reste pas moins que dans les écoles et dans les classes, on constate que cette intégration présente des difficultés d'une part, et qu'il y a lieu de considérer les conditions de sa réalisation, d'autre part. Les difficultés se traduisent, entre autres, par des formes de rejet des enfants de la part des enseignant-es, et des élèves du cycle régulier; ou encore se traduisent, pour l'enfant qui assume une addition d'échecs et qui développe un sentiment d'incapacité, par une détérioration de sa représentation de soi (Caglar, 1981). Quant aux conditions essentielles, elles touchent les ressources techniques, les attitudes des intervenants, des pairs, des parents (Comeau, Goupil, 1984). Il en ressort donc que la situation épineuse réside davantage à un niveau psychologique et même individuel, où les perspectives pédagogiques restent toutefois primordiales.

Enfin, soulignons, pour terminer, que ces diverses tentatives de solutions amenées via les pouvoirs politiques, par la collectivité québécoise, ne se sont par arrêtées là, et que dans la même foulée, c'est

même l'enseignement régulier qui a été touché. En effet, en 1977 paraît le "Livre Vert" sur l'enseignement primaire et secondaire; en 1978, "l'École québécoise sur l'enfance en difficulté", et en 1979, "l'École québécoise sur l'enseignement régulier", bientôt suivis des nouveaux programme du primaire. Mais, comme le souligne Ruel (1986) "peu de propositions concrètes n'étaient formulées en ce qui concerne les méthodes et stratégies d'intervention psycho-pédagogique, particulièrement en regard de l'enfance en difficulté."

Conclusions

Au terme de ce chapitre, qui nous a permis de brosser un tableau général et global des diverses tentatives qui, sous des angles différents, ont tenté de comprendre, expliquer et remédier aux difficultés d'apprentissage et d'adaptation, nous constatons qu'à l'aube du XXI^{e} siècle le problème demeure présent. Néanmoins le chemin parcouru, les questions posées et reformulées depuis plus de soixante quinze ans sont riches en enseignement. En effet, suite aux travaux de Binet (1900-1911), tout un courant de recherche s'est appliqué à poser le problème en termes de rendement scolaire et d'intelligence, reconnaissant par le fait même l'existence d'une difficulté jusqu'alors méconnues par la communauté scientifique. De plus, c'est cette première prise de position qui a permis l'émergence, cinquante ans plus tard, d'un autre facteur explicatif: le facteur affectif. Et pour reprendre Piaget et Inhelder (1982) "la conduite est donc une, ... affectif et cognitif, sont à la fois inséparables et irréductibles". Ce qui est intéressant de soulever ici, c'est que si le facteur cognitif

est davantage marqué par l'hérédité, le facteur affectif est, quant à lui, davantage lié au milieu, à l'environnement.

De la partie qui part de la neurologie à la théorie des pré-requis, nous retenons surtout l'effort de la communauté scientifique pour tenter, en posant différemment le problème en termes de difficultés d'apprentissage, de remédier concrètement à ces difficultés. Bien que cette démarche ait mis en évidence un certain nombre de concept tels que par exemple latéralité, spatialité, temporalité, ... elle n'a pu, du moins pour l'instant, résoudre le problème. De l'apport de la sociologie au monde de l'éducation et à l'enseignement, il convient de retenir la mise en lumière de ce lien école - famille. En effet, des approches mentionnées jusqu'à présent, force est de reconnaître que c'est principalement l'enfant, élève, individu qui était la cible des chercheurs. Avec son discours critique, tant de l'école que de la famille et même de la société, la sociologie accorde une importance maintenant reconnue, à l'environnement dans lequel baigne l'enfant. Cet apport va permettre dorénavant de nuancer et relativiser l'échec scolaire individuel, en le replaçant dans son contexte spécifique.

Enfin, à un niveau pratique la recrue des diverses tentatives successives apportées spécifiquement par la collectivité québécoise pour répondre au problème de la difficulté et de l'adaptation scolaires, a fait, principalement apparaître les soucis d'"intégration" et de "normalisation". L'enfant en difficulté tend, alors, a être considéré, d'abord et avant tout comme élève d'une classe régulière, sinon

d'une école régulière. Cependant comme nous l'avons vu, les conditions essentielles à la réalisation de l'intégration soulèvent de nouvelles difficultés et touchent directement l'environnement de l'enfant: les intervenants de l'école, ses pairs, ses parents. Au fil du temps, le problème de l'adaptation et de la difficulté scolaires, de relativement simple au départ (manque d'intelligence) s'est vu nuancé, relativisé, fragmenté en de multiples facettes. Cependant et jusqu'à tout récemment, un dénominateur commun reliait les diverses tentatives d'analyse et d'approche, celui de tenter de découvrir chez l'individu, ou dans son environnement (famille - école) un manque, une faiblesse, une lacune. Mais, avec les perspectives contemporaines d'intégration et de normalisation nous croyons pouvoir déceler l'émergence d'un regard neuf sur cet épineux problème. Si l'enfant en difficulté est un élève dans une classe régulière, pourquoi ne pas essayer alors, d'observer et tenter d'appréhender ce qui favorise l'apprentissage et l'adaptation chez l'élève dit "normal"? Pourquoi ne pas essayer de comprendre ce qui le pousse à apprendre, à s'adapter à l'école? De cerner les éléments qui contribuent à son achèvement scolaire? C'est dans cet ordre d'idées que prennent racine dès 1982 les recherches du professeur P.M. Ruel sur les dynamismes motivationnels. Car si, somme toute, l'enseignant-e est quelquefois, sinon souvent, démuni-e dans ses stratégies d'interventions pédagogiques et que l'élève de son côté, subit une situation qui ne l'incite pas toujours à tendre vers des voies d'adaptation, on peut admettre qu'il existe dès lors un contexte d'intéraction qui appelle à la compréhension. Par ailleurs, ce contexte d'intéraction, ou encore de

relation, reste valable pour n'importe quel élève, qu'il présente ou non des difficultés d'apprentissage et d'adaptation. C'est ce qui justifie, dans la recherche, le choix quant à une population d'élèves du régulier, y compris les enfants intégrés. D'autre part, nous inscrivant dans la recherche du professeur P.M. Ruel, nous avons voulu faire ressortir tout au long de ce survol historique la lente, mais déterminante émergence de l'environnement, tant familial que scolaire, qui est le spécifique de nos recherches respectives.

Chapitre II - Contexte théorique

Dans ce chapitre, nous nous proposons, dans un premier temps, d'élaborer une synthèse éclectique des dynamismes motivationnels en vue de dégager les assises qui sous-tendent nos recherches. Dans un second temps, nous présenterons les dimensions propres à chacunes de nos recherches, c'est-à-dire, celles en relation avec l'école, ou celles en relation avec la famille.

2.1 La motivation[2]

Avant-propos

Étant donné que nous nous plaçons dans un contexte psychologique pour considérer l'adaptation scolaire, nous envisageons de nous orienter vers des voies que nous privilégions par rapport à d'autres. Ainsi, pour situer notre cheminement, nos orientations reposent sur les choix suivants:

- celui de nous situer dans une conception unitaire et dynamique de l'individu, soit une approche holistique;
- celui de nous inscrire dans une approche cognitiviste et psycho-affective;
- celui de considérer qu'il existe un dynamisme d'action dans la personnalité qui s'inscrit dans un processus d'accomplissement, c'est-à-dire vers la réalisation la plus complète d'un objectif.

Ces orientations prennent leurs sources, entre autres théories, dans la conception de la théorie de Nuttin (1980 a) et ce dynamisme en

question correspond à la motivation intrinsèque ou instrumentale, ou les deux à la fois, que nous décrit l'auteur, conception que nous élaborerons ultérieurement.

D'autre part, nous postulons que l'adaptation scolaire se manifeste à travers les comportements de l'élève; comportements devant ses activités académiques et comportements vis-à-vis des autres au sens large (individus, milieu, ...).

Par conséquent, ces comportements sont la résultante d'intéractions des aspects sociaux, culturels, affectifs et cognitifs de l'individu, aspects qui sont développées au fil de ses expériences et apprentissages antérieurs, et par la fréquentation, ou encore la perception des situations qui se présentent à lui. Ainsi, l'école, de par ses exigences académiques, va demander à l'élève de fournir un rendement scolaire. Donc, au sein de modalités définies, l'élève aura à produire des tâches spécifiques. Le niveau de performance ou encore de réussite que va atteindre l'élève dépendra, entre autres, des habiletés qu'il possède, c'est-à-dire d'un bagage potentiel individuel, de la conscience de l'existence de ses propres habiletés, de la considération qu'il en a et du besoin (en tant que relation requise) qu'il aura d'atteindre, ou de réaliser un objectifs spécifique. Ceci nous pousse à spécifier que, selon la tâche scolaire exigée, le comportement de l'élève vis-à-vis de la tâche sera une résultante des facteurs endogènes et des facteurs exogènes au sein desquels l'individu se trouve. En d'autres mots, c'est à partir d'un dynamisme ainsi présent chez l'individu qu'on pourra voir apparaître des engagements,

de directions et d'intensités variables, qui s'exprimeront dans ses comportements.

Introduction

Il existe une certaine difficulté à situer l'origine du terme motivation et à le définir à cause, sans doute, de la complexité du phénomène en question. L'existence de divers courants théoriques en psychologie ne nous permet pas de dégager une conception univoque et satisfaisante aux yeux de tous. La définition qu'en fait de Landsheere en est une preuve: "Ensemble des phénomènes dont dépend la stimulation à agir pour atteindre un objectif déterminé" (de Landsheere, 1979, p. 180). Nuttin, de son côté, écrit que, pour certains:

> "La motivation est considérée comme une notion superflue destinée à disparaître du vocabulaire de la psychologie et pour d'autres, elle est considérée comme le thème principal de la psychologie et la clé de la compréhension de la conduite humaine" (1980 b, p. 22).

A titre d'exemple, au cours des années soixante et avant, il existait un dilemme entre deux orientations théoriques, soit le behaviorisme et la gestalthéorie. Pour les behavioristes:

> "Certains termes traditionnels comme la motivation, la personnalité paraissent trop hétérogènes pour être rangés sous une étiquette unifiante et trop hybride par rapport à la perspective adoptée (...) mieux vaut abandonner l'illusion de cohérence entretenues par les intitulés, quitte à créer quelque inconfort." (St-Arnaud, 1982, p. 26).

Par contre, pour les gestaltistes, le sujet n'est pas la simple combinaison d'une somme d'unités: c'est une unité totale. Ainsi la motivation fait partie intégrante de l'individu, et on ne peut la considérer comme élément extérieur ou indépendant. Cependant, cette

divergence d'opinion tend à s'atténuer depuis les conceptions mises de l'avant entre autres par Bandura (1982) et Rotter (1966), c'est-à-dire avec l'apparition de la théorie de l'apprentissage social. Indépendamment de ces conflits historiques entre courants psychologiques, on peut dire que pour ceux qui la prennent en considération: "le terme motivation se conçoit le plus souvent soit comme un poussée qui part de l'organisme, soit comme un trait qui émane de l'objet et attire l'individu." (Nuttin, 1980 b, p. 12)

En d'autres mots, pour certains, le "besoin" provient d'un manque dans l'organisme et de la nécessité pour l'individu de rétablir cet état de déséquilibre et, pour d'autres, le besoin provient d'un but à atteindre qui a une attirance préférentielle pour l'individu. En fait, nous inscrivant dans les conceptions reconnaissant l'existence d'un dynamisme d'action dans la personnalité, ceci devant faire l'objet même des pages qui suivent, nous pouvons distinguer qu'il y a ceux qui parleront de motivation externe en l'identifiant à un stimulus ou à un "incitatif" (Skinner, 1979; Bandura, 1982) et ceux qui parleront de motivation interne en l'identifiant à instinct (Mc Dougall, 1950 in Weiner, 1980), à "drive" (Hull, 1952 in Weiner, 1980), à pulsion (Freud, 1968), à besoin (Murray, 1953; Nuttin, 1980 a).

À titre comparatif, si nous considérons la conception de Skinner (1979) pour qui la motivation est un élément extérieur à l'organisme, nous observons que, pour lui, seule l'étude des relations strictes de cause à effet permet d'établir des lois scientifiques du comportement. Ainsi, il s'agit d'analyser le comportement (élément observable) et

de rechercher les conditions extérieures qui vont le faire varier. Dans le contexte de la motivation, ceci signifie que ce sont, par exemple, les comportements de l'enseignant-e qui vont avoir un effet sur le comportement de l'élève. C'est en faisant varier les éléments extérieurs à l'individu qu'on va voir apparaître des comportements x, y ou z, et les conséquences positives de ces comportements vont renforcer les comportements voulus, et ainsi accroître leur probabilité d'apparition. À l'intérieur d'un behaviorisme "radical", tel le modèle skinnérien, il se dégage, à notre sens, une compréhension relativement restreinte du comportement humain, comme si l'individu n'avait "aucun pouvoir de contrôle sur son comportement" (Rotter, 1966).

Ainsi, la motivation, vue sous cet angle, apparaît effectivement comme un élément extérieur à l'individu, dépendante essentiellement de facteurs environnementaux. Sans vouloir nier l'existence de cette forme de motivation, ni les conceptions théoriques qu'elle génère, nous considérerons dans cette démarche certains auteurs, pour qui la motivation est conçue comme un dynamisme inhérent à l'individu.

Cependant, il convient d'établir les nuances qui les distinguent nettement les uns des autres. Ainsi, selon le regroupement effectué par Ruel (1985), nous passerons en revue les théories à caractère mécaniciste (Freud, Cattell, Murray) pour qui, la motivation est considérée comme une implusion venant de l'organisme en vue de rétablir un équilibre consécutif à un manque dans cet organisme. Par la suite, nous verrons les théories à caractère mécaniciste et cognitiviste

(Lewin, Atkinson) qui considèrent les fonctions cognitives de l'individu comme un élément capital jouant un rôle dans l'élaboration d'une réponse comportementale, mais maintenant toutefois la nécessité, pour l'individu, de réduire une tension interne et rétablissant un équilibre dans l'organisme. Finalement, il y aura les théories cognitivistes (Nuttin, Weiner) pour qui la motivation varie selon les circonstances, et où les fonctions cognitives ont un impact primordial sur les comportements d'un individu.

Conception mécaniciste

Parmi les auteurs qui s'inscrivent dans une conception mécaniciste, nous retiendrons trois auteurs particuliers: soit Freud (1968), Cattell (1957, in Ruel, 1983) et Murray (1953). Ceux-ci conçoivent les dynamismes de l'action comme innés, partagés par tous les individus et s'appuyant essentiellement sur trois concepts: l'homéostasie (tendance au maintien de l'équilibre interne), l'hédonisme (la recherche de la satisfaction, du plaisir) et l'énergie psychologique (source libidineuse de l'action). L'émergence d'un besoin dans l'organisme crée un état de tension, un déséquilibre qui entraine l'organisme (le motive) à agir en vue de satisfaire ce besoin et, par le fait même, de réduire la tension.

Chez Freud (1968), l'origine du besoin, et par conséquent la source du comportement humain, trouve son explication dans le concept d'énergie psychologique. Pour le fondateur de la psychanalyse, ce sont les instincts (de source libidineuse) qui déclenchent un agir spécifique et organisé; chaque instinct, ayant un objet spécifique, peut

donc manifester un besoin à satisfaire et à réduire. Pour cet auteur, la motivation se définit surtout comme un état de l'organisme, et cet état s'exprime par des tensions (désagréables) dont il faut se défaire (principe de l'homéostasie). Par ailleurs, cet état prend sa source dans l'organisme et, par conséquent, est d'origine biologique, mécaniste ou instinctuelle. Prise dans un contexte biologique la motivation intrapersonnelle revêt une caractéristique de constance, et est de nature ré-active.

La théorie des traits de la personnalité de Cattell (1957, in Ruel, 1985) tout en s'inscrivant dans la même lignée que celle de Freud, va cependant affiner la notion de besoin en y ajoutant une dimension façonnée par l'environnement suite à l'expérience personnelle. À la source du comportement humain, cet auteur distingue, d'une part, les "ergs" qui sont les instincts de Freud, et les "métanergs" qui sont d'origine culturelle et expérientielle comprennent les sentiments, les attitudes et les intérêts. Ces traits de personnalité, qui sont des dispositions individuelles vers un but, et donc vers un objet, se manifestent dans l'expression d'un besoin, et dans le comportement en vue de satisfaire ce besoin. La dynamique du comportement s'élabore alors au niveau du "SELF" qui organise les traits: qu'ils soient innés ou, à l'origine, inconscients comme les "ergs", ou acquis mais pas toujours conscients comme les "métanergs". Ces traits de personnalité, par leur dimension affective, nous permettent de comprendre, de façon plus nuancée, les diverses voies dans lesquelles différentes personnes s'engagent pour répondre à un même besoin.

La motivation, ici, conserve un caractère mécaniciste et réactif au même titre que dans la théorie freudienne, en ce sens que l'état de tension présent dans l'organisme sera réduit en vue d'atteindre un équilibre, mais les traits psychologiques et dynamiques vont orienter les comportements de l'individu vers des voies attirantes pour lui. Donc, les choix seront établis d'après les expériences antérieures et suivant la situation qui se présente à l'individu, mais aussi selon le besoin en question et le type de possibilités qui présente un intérêt affectif pour l'individu, individu qui manifeste des traits de personnalité forgés par son milieu, ou des traits d'origine héréditaire ou inhérents à sa personne

À ce modèle, Murray (1953) y adjoint une dimension cognitive. La façon dont une personne va répondre à un besoin ("needs") exige qu'elle s'organise en fonction des pressions ("press") positives ou négatives du milieu, en vue d'atteindre son but. Toutefois, il s'agit toujours de la réduction d'une tension de l'organisme suscitée par l'émergence d'un besoin, issu de la personne elle-même ou d'une demande de l'environnement. La dimension cognitive perçoit ("apperception bêta") le besoin, et organise l'action qui s'éteindra une fois le but atteint, la tension apaisée, à une exception près: le besoin d'achèvement. Ce dernier, à l'instars du mythe de Sisyphe, ne sera jamais apaisé, et permet de comprendre l'action de la personne qui, constamment, cherche à s'accomplir, à surmonter les obstacles, à rechercher un degré d'excellence.

Toutefois, ce modèle de motivation constante, centré sur la réduction de tension et percevant la motivation comme un processus réactif, s'il permet d'expliquer les comportements passés et, dans une certaine mesure, de prévoir les agirs éventuels, rend difficile l'élaboration et l'application d'une stratégie pédagogique d'intervention, en raison de sa référence à des sources prédominamment innées et souvent inconscientes de la motivation. Dans cette perspective, la motivation est perçue comme trop dépendante d'un certain déterminisme psychologique intéractif. Et, en référence à l'objet spécifique de notre recherche sur la motivation, il nous faut poursuivre nos investigations, et aller au-delà d'une conception constante et réactive de la motivation.

Conception mécaniciste et cognitiviste

Selon cette conception, la personne est conçue comme pouvant intentionnellement se fixer des buts; non plus simplement réagir à l'émergence d'une tension mais également agir sur l'environnement et le transformer en fonction de ses besoins.

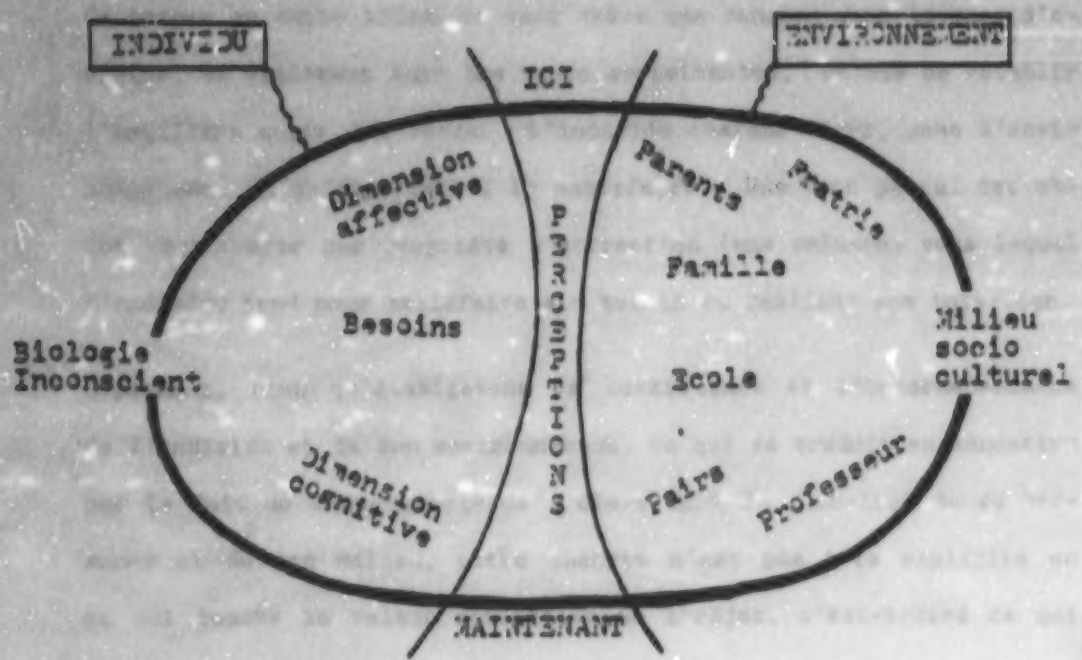
Mais, pour ce faire, il faut que l'individu et l'environnement fassent partie d'un même ensemble; c'est la conception du "champ psychologique" (Lewin, 1975). Ce dernier est composé:

> de l'espace de vie (qui) comprend toutes les variables psychologiques qui ont une incidence sur le comportement de l'individu I (besoins, motivations, buts, idéaux, perceptions, etc.). L'espace de vie a deux régions principales: la personne P et l'environnement E

> et de la zone frontière (qui) constitue la zone d'incidence des variables non psychologiques qui ont un effet sur le comportement de l'individu I (variables sociales, biologiques, physiques...) (Lewin, p. 12)

Ainsi, le champ est une réalité psychologique qui dépeint, pour un individu (I), la totalité des faits à un moment donné, et qui établit la coexistence et l'interdépendance de l'individu et de l'environnement (I-E), duquel résultera le comportement.

Le champ, selon Lewin, est constitué de régions, dont l'individu en est une des composantes. À l'intérieur de cette dernière, plusieurs propriétés de la personne (besoins, attitudes, sentiments, intelligence, ...) forment différentes zones psychologiques, influençant la perception que cette personne a de l'environnement. Ce dernier est lui aussi divisé en sous-régions, significatives pour l'individu à un moment donné.



Exemple de "champ" pour un-e élève du primaire

Par exemple, pour un-e élève du primaire, son environnement pourrait comprendre sa famille (parents, fratrie, ...) et l'école (enseignant-e, paire, ...), le tout étant imprégné des normes et valeurs du milieu socio-culturel.

Par ailleurs, la perception que l'individu a de l'environnement influence à son tour la personne, ce qui aura des répercussions sur son comportement.

Ceci étant, c'est dans l'intéraction constante entre I et E que se situent, dans la théorie de Lewin, les dynamismes motivationnels du comportement.

À l'intérieur des zones psychologiques constituant la personne, s'effectuent des inter-échanges d'où émerge un besoin, ou une intention. Ce besoin ou cette intention vont créer une tension dans la zone d'origine, et également dans les zones avoisinantes, en vue de rétablir l'équilibre entre les zones. L'individu cherche alors, dans l'environnement, un objet propre à le satisfaire. Une fois perçu, cet objet va acquérir une propriété d'attraction (une valence) vers lequel l'individu tend pour satisfaire son besoin ou réaliser son intention.

Cependant, bien qu'établissant la coexistence et l'interdépendance de l'individu et de son environnement, ce qui se traduit en éducation par le fait de tenir compte de l'élève dans la globalité de sa personne et de son milieu, cette théorie n'est pas très explicite en ce qui touche la valeur attractive de l'objet, c'est-à-dire ce qui

motive l'individu à tendre vers l'objet. Plus précisément, la question est de savoir comment l'individu se préfigure ses expériences ultérieures de succès ou d'insuccès; ou comment par rapport à deux objets d'égale valence va-t-il effectuer un choix? En d'autre mots, il s'agit, pour nous, d'investiguer plus en profondeur ce concept du conflit "approche - évitement" mis en évidence par Lewin.
Par ailleurs, soulignons ici, d'une part, la mise en évidence des processus cognitifs à l'intérieur de la dynamique motivationnelle mais, d'autre part, la présence encore dominante de l'aspect mécaniste; puisque cette conception situe encore la motivation dans le cadre d'une réduction de tension.

C'est pourquoi, poussant plus loin nos investigations, nous recourons aux travaux d'Atkinson (1981, 1964). Influencé par plusieurs conceptions, mais plus particulièrement par celle de Lewin (1975) sur le conflit approche - évitement, et par le besoin d'achèvement mis de l'avant par Murray (1953), Atkinson s'appuie sur deux principes de base, à la source du dynamisme de l'action, pour établir un principe général, presque mathématique, du comportement d'achèvement.

Ainsi, Atkinson considère que le dynamisme de l'action provient, d'une part, du fait que "l'individu est déjà en train de faire quelque chose" (1981, p. 176). En référence aux conceptions de Lewin (1975), on voit que l'individu fait désormais partie de l'environnement (situation "ici et maintenant"), et qu'il est en intéraction constante avec l'environnement.

D'autre part, en référence au besoin d'achèvement, tel que conçu par Murray (1953), Atkinson indique "que l'individu est déjà en état motivationnel avant même de se trouver devant une situation stimulante" (1981, p. 179).

Ces deux principes amènent l'auteur à considérer une tendance persistante (inertial tendency) chez l'individu. Elle consiste en une tendance générale, chez le sujet, à tendre vers le succès. Comme le soulignait déjà Murray (1953) à propos du besoin d'achèvement, cette tendance, pour Atkinson, renforce n'importe quelle autre tendance particulière à entreprendre une activité pour laquelle on souhaite atteindre le succès.

Partant de ce principe de tendance générale persistante, et s'inscrivant dans un modèle conflictuel, Atkinson conçoit le comportement d'achèvement comme le résultat d'un conflit émotionnel entre les espoirs de succès, et les craintes de l'échec.

Autrement dit, devant une situation donnée (un examen par exemple) tout individu va avoir tendance à agir, va avoir une "tendance à l'achèvement" qui sera fonction du résultat d'un conflit émotionnel entre les "espoirs de succès" et les "craintes de l'échec". De ce résultat, découlera l'intensité avec laquelle l'individu s'engagera ou non dans la tâche à réaliser. Ses espoirs de succès sont-ils grands, qu'il va résolument s'y engager; à l'opposé, ses craintes de l'échec sont-elles élevées, qu'il ira à reculons. C'est ce que Atkinson appelle "la valeur de l'expectative", ce à quoi l'individu s'attend

avant même de s'engager concrètement dans la tâche à réaliser. Pour l'aider dans sa prise de décision, trois variables doivent être considérées. Primo, une variable individuelle: l'individu se demandera s'il a ou non les aptitudes requises par la tâche, s'il est prêt. Secondo, une variable environnementale qui fait référence aux exigences, à la difficulté de la tâche et, aussi, aux normes du groupe dans lequel évolue l'individu, et qui donnent une certaine signification, valeur à tel succès ou échec; c'est la "valeur incitative du succès". Et tertio, une variable expérientielle qui, en référence aux succès et aux échecs antérieurs de la personne, va lui permettre d'évaluer, ici et maintenant, ses "probabilités de réussite ou d'échec". En d'autres termes, Atkinson tend à mettre en évidence les variables environnementales et expérientielles comme déterminants immédiats du comportement, auxquelles, il faut ajouter les variables individuelles, qui contiennent entre autre le "tendance persistante".

Par ailleurs, la théorie fait ressortir la notion d'anticipation du succès et sa valeur subjective comme élément motivationnel et ceci, dans un contexte de tâche spécifique à effectuer.

Ainsi, dans le contexte d'accomplissement d'une tâche, le comportement d'achèvement résultera d'un conflit émotionnel, ou d'un conflit entre des tensions du type "approche - espoir" (je m'oriente dans telle direction particulière, car je crois avoir de fortes chances de réussir), ou du type "évitement - crainte" (je préfère ne pas m'orienter dans cette voie car je risque d'échouer). De façon plus spécifique, le motif d'achèvement chez Atkinson se définit davantage

comme une disposition affective, ou encore comme la capacité d'expérimenter la fierté dans l'accomplissement d'une tâche (Atkinson, 1964, p. 214).

En somme, si la théorie d'Atkinson se situe parmi les conceptions mécanicistes et cognitivistes, c'est parce que, d'une part comme le souligne judicieusement Weiner (1980, p. 27), Atkinson était fortement influencé par l'argument de Freud selon quoi les déterminants majeurs du comportement sont inconscients. Ainsi, la "tendance persistante" pourrait s'apparenter à cette "énergie" existante au sein de l'organisme. D'autre part, l'aspect mécaniciste du comportement se retrouve, également, dans cette recherche chez l'individu à exprimer une tension conflictuelle d'ordre émotionnel en vue de tendre vers un état satisfaisant l'organisme (plaisir). Toutefois, il convient de souligner que, contrairement aux conceptions freudienne où l'individu réagit à une situation, donc assume un état interne, la "tendance persistante" s'inscrit nettement dans une orientation active, sinon pro-active de l'individu.

Quant à l'aspect cognitiviste de sa théorie, on la retrouve par la présence des processus cognitifs qui prennent largement leur place, de par l'élaboration qu'Atkinson fait de la notion d'anticipation du succès, et de la valeur subjective qui lui est attribuée par l'individu. En d'autres mots, ces notions sous-entendent et impliquent le nécessaire recours aux processus cognitifs. Ce faisant, ce sont, plus particulièrement, certaines dimensions qui sont sollicitées; tels les expériences vécues, les probabilités de succès anticipés,

le choix des tâches par rapport à leurs valeurs subjectives, en fait, toute une évaluation situationnelle en vue d'une réalisation prochaine. Il s'agit, donc, d'un jugement subjectif et global permettant de guider l'individu dans la connaissance qu'il a de lui-même, au sein d'un contexte spécifique de tâches à réaliser.

Conception cognitiviste

Dans cette partie, nous considérerons, en particulier, les théories qui comme le souligne à juste titre Ruel (1985), se caractérisent par l'accent mis sur la "maîtrise et la compréhension de soi et l'environnement", ce qui les situe dans une orientation essentiellement cognitiviste.

Postulant, à la suite de Kelley (1967, in Weiner 1980), que tout être humain cherche à avoir prise, à maîtriser, à comprendre son environnement et ses actions en leur donnant une signification en fonction des situations, la théorie des attributions causales va s'intéresser aux perceptions de causalité que l'individu donne aux événements qui lui sont arrivés, lui arrivent et lui arriveront.

Cependant, l'origine de la théorie des attributions causales de Weiner (1980) prend sa source, à la suite des travaux de Rotter (1966, 1975), dans le cadre de la théorie de l'apprentissage social.

> En effet, parce qu'il a fait ressortir le comportement d'apprentissage social, en ne mettant que peu ou pas d'emphase sur les déterminants biologiques de l'action (Freud), cet auteur (Rotter), au même titre que Jollard, Miller, Bandura et Walters, s'inscrit parmi les théoriciens de l'apprentissage social (Weiner, 1980, p. 238).

Pour Rotter, l'apprentissage occupe une place prépondérante dans sa théorie. Toutefois, comme tout apprentissage est imprégné du contexte particulier dans lequel baigne l'individu, Rotter, à la suite de Lewin, accorde une importance privilégiée à "la situation psychologique", c'est-à-dire au sens que prend l'environnement pour chaque individu; puisque "toute personne apprend, au travers de ses expériences passées, que certaines satisfactions sont plus susceptibles d'être obtenues dans telle ou telle situation ou contexte que dans d'autres" (Rotter, Hochreich, 1975, p. 98). C'est ainsi que Rotter met de l'avant que, sur la base d'un large éventail d'expériences apprises antérieurement, l'individu va développer un "système général de croyances" qui influencera, dans toute nouvelle situation, son comportement. Avec le temps, ces croyances, ou convictions personnelles apprises, seront comparables aux caractéristiques de la personne ou aux traits de sa personnalité.

Cependant, au-delà de ce "quasi déterminisme", Rotter a tenté d'identifier les déterminants (motifs) du comportement, et d'expliquer comment et pourquoi un individu se comporte comme il le fait. Pour ce faire, il fait appel à deux autres concepts. Le premier, "l'expectative de renforcement du comportement", est défini comme la probabilité subjective d'atteindre tel but et, par conséquent, de croire que tel renforcateur est contingent à telle action, dans telle situation particulière. Le second, "la valeur de renforcement du but", réfère au degré de préférence, anticipé par le sujet, pour un type, une classe, une catégorie de renforcateurs particuliers, dans le cas

où, par rapport aux autres renforcateurs, les possibilités d'obtention sont égales. La valeur de renforcement du but est en étroite relation et avec le milieu ou l'environnement dans lequel l'individu en situation se trouve, et avec le niveau d'aspiration et la qualité des expériences passées du sujet.

Dès lors, pour un individu, le potentiel de voir apparaître tel ou tel comportement donné, dans une situation particulière, en regard d'un renforcateur spécifique, sera fonction, primo, de l'expectative subjective d'apparition du renforcateur suite à l'action de l'individu, et secondo, de la valeur de ce renforcateur dans la situation présente. Et, c'est dans ce cadre que Rotter (1966) a fait émerger le concept du "locus of control" (lieu de contrôle), situant par le fait même la responsabilité du sujet à l'interne, ou à l'externe de sa personne. En effet, si un renforcateur est perçu par le sujet comme entièrement contingent à son action, ou à ses caractéristiques personnelles et ce, de façon relativement permanente, le sujet va en arriver à développer, dans telle ou telle situation, une croyance en un contrôle interne. À l'inverse, si un renforcateur est perçu par le sujet comme n'étant pas entièrement contingent à son action, c'est qu'alors (du moins dans notre culture) l'obtention d'un tel renforcateur est le fruit du hasard, le résultat de la chance, ou sous le contrôle et le pouvoir des autres. Et quand l'événement est interprété dans cette voie par l'individu, il risque de développer une croyance en un contrôle externe de la situation. Ainsi donc, en fonction du lieu de contrôle, les perceptions du sujet seront,

alors, de nature à influencer l'intensité et l'expectative de ses actions futures. De plus, des changements, des ajustements ne seront possibles et ne pourront être appris que dans la mesure où la personne aura une responsabilité sur le déroulement et le résultat de son action; c'est-à-dire, si le lieu de contrôle est interne. C'est avec ce concept que Rotter, ouvre la voie aux théories d'attributions causales.

C'est à dessein que nous avons exposé un peu plus longuement la théorie de Rotter, car non seulement le lieu de contrôle est une des dimensions de base de la théorie des attributions causales, mais encore est-il un domaine de recherche qui compte déjà plus de 3000 publications (Bordeleau, Pettersen, 1982), et selon ces mêmes auteurs, c'est également un concept dont la compréhension est loin d'être univoque. En effet, si pour Rotter, comme nous l'avons vu, le lieu de contrôle devient avec le temps une croyance de la personne, un trait généralisé lié à l'action du sujet, pour Weiner (1980) le lieu de contrôle est, lié à un évènement passé, l'attribution à un déterminant a une cause perçue comme en interne ou externe par rapport à l'individu. Ainsi l'habileté et l'effort peuvent être perçus, par le sujet, comme des causes internes de sa réussite; alors qu'une autre fois la difficulté de la tâche ou le manque de chance seront perçus comme des causes externes de son échec. Le lieu de contrôle, ainsi compris, devient donc la première dimension causale retenue par Weiner (1980).

Toutefois, afin de relativiser ce lieu de contrôle, Weiner a recours au père de l'approche attributionnelle en psychologie, Heider (1958)

et adjoint au lieu de contrôle, le concept bipolaire de "stabilité - instabilité". Cette seconde dimension permet de différencier, dans les causes internes, l'habileté et l'effort, et dans les causes externes la chance et de la difficulté de la tâche. Notons que l'habileté et la difficulté de la tâche sont perçues comme des causes explicatives plus stables que l'effort ou la chance.

Enfin, Weiner (1980) complète et nuance le tableau en y introduisant la dimension de "contrôlabilité".

Tableau 1

Taxonomie tri-dimensionnelle des attributions causales de succès et d'échecs de Weiner (1980)

	Contrôlable		Incontrôlable	
	Stable	Instable	Stable	Instable
Interne (soi)	Effort constant de soi	Effort variable de soi	Habileté personnelle	Humeur, fatigue
Externe (autre)	Effort constant des autres	Effort variable des autres	Difficulté de la tâche, habileté des autres	Humeur, fatigue, chance, hasard

(Tiré de Weiner, 1980, p. 347).

Ce concept du contrôle implique que l'acteur "aurait pu agir autrement" (Hamilton, 1980; in Weiner, 1984). Car, si face à une tâche et suite à ses expériences antérieures, la personne peut avoir un contrôle sur l'effort à consentir, elle ne peut, par contre, modifier dans l'immédiat

ses habiletés, qui pourtant sont du domaine interne et stable, mais non contrôlable dans la situation présente. Weiner dégage ainsi le caractère contrôlable ou non contrôlable des causes, qu'elles soient internes stables ou instables, ou externes stables ou instables.

De plus, les recherches citées menées par Weiner (1980) ont permis de mettre en évidence le lien étroit qui unit les attributions causales, perçues par le sujet, et les émotions ressenties par ce dernier. Par exemple, une réussite attribuée par le sujet à une cause interne et stable, telle l'habileté personnelle, suscite généralement un sentiment de compétence; alors que si c'est à la chance (cause externe et instable) qu'est due la réussite, elle provoquera une surprise agréable. Dans le cas d'un échec, attribué à un manque d'effort (si cette cause est perçue comme interne, instable et contrôlable), l'individu ressentira, fort probablement, un sentiment de honte et de culpabilité. Ce qui n'est pas sans rappeler les travaux de Atkinson (1981, 1964) sur les sentiments de fierté et de honte. Toujours est-il que la théorie des attributions causales fait émerger de ce lien entre le cognitif (cause perçue) et l'affectif (émotion spécifique) l'intensité avec laquelle l'individu va s'engager dans la tâche actuelle ou future, d'où sa motivation.

En somme, l'apport des théories d'attributions causales contribuent, particulièrement, à une meilleure compréhension du degré d'engagement ou d'implication d'un individu dans une tâche spécifique. Sachant que la perception, par un individu, d'un déterminant donné est la cause de ce qui lui arrive, on comprend que, par la suite, si un déterminant spécifique est perçu, par l'individu, comme interne, stable et incontrôlable

(telle l'habileté par exemple), son expectative face à une tâche future sera très différente que si le déterminant est perçu plutôt comme interne, stable et contrôlable, tel l'effort. Dans ce sens, nous pouvons dire que le degré d'engagement, d'un individu face à une tâche spécifique, pourra atteindre des niveaux d'intensités variables. Ou encore, que cet investissement de soi "ego-involvment" (Nicholls, 1984), dans une tâche à réaliser, correspondrait, en quelque sorte, chez l'individu, à un niveau motivationnel chaque fois particulier. Cependant, ces théories d'attributions causales ne nous indiquent pas clairement l'orientation, ou la direction spécifique de cet engagement. C'est dans ce sens, que la contribution de Nuttin (1980 a, 1985) est, selon nous, fondamentale.

Nuttin (1985, p. 71) distingue deux aspects ou comportement manifeste. Le premier est "purement moteur ou physiologique", alors que le second se caractérise par la "direction intentionnelle". De plus, ce dernier est conçu comme "une composante cognitivo-dynamique de l'action". En vue de saisir cette composante particulière au sein de l'action, il convient de présenter, succinctement, le modèle motivationnel élaboré par cet auteur.

Influencé par Lewin, particulièrement par la conception d'intéraction entre l'individu et l'environnement à l'intérieur du champ, Nuttin va plus loin en proposant une réelle conception relationnelle entre l'individu et l'environnement.

Partant du principe que l'activité vitale, à tous les niveaux, dépend

d'un échange avec le milieu, il conçoit l'individu et l'environnement comme étant une "unité bipolaire fonctionnelle d'intéractions": "les deux pôles (individu I et environnement E) n'existent donc qu'en fonction l'un de l'autre, dans le cadre d'une activité relationnelle" (Nuttin, 1985, p. 103). Autrement dit, l'individu a un besoin, de base et vital, d'entrer en relation avec l'environnement pour le fonctionnement optimal de son organisme et de sa personnalité; et ces relations sont définies comme étant "requises" entre l'individu et l'environnement. Ces "relations requises" sont les besoins comportementaux de l'individu. Dans ce sens, le comportement devient "la porte d'entrée du sujet avec le monde ou l'environnement perçu et conçu" (Nuttin, 1985, p. 101). La motivation, quant à elle, est conçue comme étant l'aspect dynamique du comportement même.

Ceci étant, nous devons comprendre que le comportement, vu sous cet angle, est soutenu par un dynamisme inhérent (la motivation) qui oriente de façon sélective l'agir particulier, et ceci dans un but précis, car il s'agit, essentiellement, de tendre vers le fonctionnement optimal de l'individu.

Selon Nuttin, le processus comportemental comprend trois phases. La première correspond à la situation actuelle perçue, donc le monde réel des choses. Il s'agit de la situation perçue telle qu'elle peut avoir un sens pour un individu donné, donc, telle qu'elle est construite par ce sujet en situation.

La seconde phase correspond à la situation conçue par l'individu. Il

s'agit, ici, de but préférentiel, de "l'objet - but" que l'individu se propose d'atteindre, de ce qu'il projette de faire, et par ailleurs des moyens qu'il envisage, en vue d'atteindre et obtenir, un résultat anticipé et désiré.

Finalement, il y a l'action, le comportement en soi à exécuter, pour transformer la situation actuelle dans la direction préférentielle anticipée par le sujet.

Observons que dans ce processus, où le "perçu" et le "conçu" sont intrinsèquement liés, les dimensions cognitives occupent une place prépondérante: primo, par la recherche chez le sujet en vue de donner une signification au monde dans lequel il vit; secundo, par l'élaboration et la construction des buts ("objets - buts") spécifiques qu'il se fixe; et tertio, par les moyens ("actes - moyens") particuliers qu'il envisage pour l'atteinte de ceux-ci. En fait, l'individu qui, à partir d'un besoin, ou mieux, sur base d'une relation requise particulière transforme ce besoin ou cette relation en un objet - but spécifique à atteindre, aura à établir un "plan d'action" avec des "projets moyens" et des "actes moyens" en vue de réaliser l'objectif final souhaité. Cette phase d'élaboration cognitive du "plan d'action" prend une orientation privilégiée grâce au caractère d'abord intrinsèque, et ensuite instrumental de la motivation. C'est-à-dire qu'à partir d'un objet - but donné qui prend ses sources dans le caractère intrinsèque de la motivation, le caractère instrumental permet de concevoir les actes - moyens nécessaires à l'atteinte du but. Cette dimension instrumentale de la motivation dérive, en quelque sorte, de la dimension intrinsèque de la motivation.

En d'autres mots, et par un exemple, la rédaction d'un mémoire de recherche, dans le but d'obtenir un certain diplôme particulier (objet - but), peut dans ce contexte particulier ne devenir qu'un moyen d'atteindre le but final.

Ainsi, quand Nuttin conçoit l'aspect de direction intentionnelle, au sein du comportement, comme une composante cognitivo - dynamique, il s'agit essentiellement de ce processus cognitif chez l'individu qui, prenant conscience de son potentiel de relations requises, manipulant les objets et effectuant des opérations sur les représentations symboliques des objets, transforme ses besoins, ses relations requises en plans d'action (objet - but) et projets d'action (objet - moyen), le tout étant orienté et dirigé de façon préférentielle et spécifique, en vue du fonctionnement optimal de la relation individu - environnement.

En résumé, le comportement motivé, tel que conçu par Nuttin, est foncièrement inscrit dans le contexte global d'un individu en relation avec son environnement. L'origine des dynamismes motivationnels se situe dans le potentiel des relations requises de chaque individu, potentiel qui ne peut s'exprimer que dans l'intéraction I - E, l'individu transformant alors ses besoins en projets et plans d'action dans E. Cependant, à la source de ce processus d'entrée en relation de l'individu avec l'environnement, transparaît le rôle et l'importance des perceptions affectivo - cognitives qui permettent à l'individu de prendre conscience de son potentiel; prise de conscience qui suscite, par l'entrée en relation I - E, l'expression et la réalisation du potentiel individuel dans une direction perçue et jugée comme préférentielle pour l'individu.

Conclusions

Au cours de la première partie de ce second chapitre, nous avons essayé, par le biais de l'étude de neuf auteurs, de comprendre et dégager quelques éléments propres aux dynamismes motivationnels. De l'approche de base, conception mécaniciste, nous pouvons observer que la motivation, de réactive et constante, est devenue, avec Nuttin (1980, 1985) et Weiner (1980), pro-active et modifiable dans le temps et selon les circonstances, imprimant, par le fait même, un caractère croissant ou régressif aux dynamismes motivationnels.

Toutefois, le concept d'hédonisme, ou de recherche du plaisir, proposé par Freud (1953, 1968, 1973), bien que ne tenant plus une place capitale, reste et demeure un des éléments affectifs de la motivation. Cet éclairage plus affectif a, comme nous l'avons vu, été introduit plus explicitement par Cattell (1957, in Ruel 1985). Enfin, toujours à l'intérieur du cadre mécaniciste, nous pouvons relever, dans les travaux de Murray (1953) une ébauche de ce qui bouleversera la conception de la motivation: la mise à jour de la dimension cognitive, du rôle des perceptions affective - cognitives, et de l'environnement.

Par ailleurs, délaissant complètement le concept d'instincts, mais travaillant toujours sur base d'une approche mécaniciste (homéostasie et réduction d'une tension) Lewin (1975) établit la coexistence et l'interdépendance de l'individu et de l'environnement. Le concept du "champ", la dimension cognitive, et le rôle des perceptions, vont conduire Lewin à situer les dynamismes motivationnels dans l'intéraction entre l'individu (I) et son environnement (E). D'autre part, les travaux d'Atkinson

(1981, 1984), où le comportement d'achèvement est, dans le contexte d'accomplissement d'une tâche, le résultat d'un conflit émotionnel, vont nuancer et enrichir tant les dimensions affectives que cognitives de la motivation.

Mettant de côté l'approche mécaniciste, la voie proposée, suite aux travaux de Rotter (1966, 1975) et à l'instigation de Heider (1958), par la théorie des attributions causales de Weiner (1980) met l'accent sur les perceptions de causalité que l'individu, en situation de réussite ou d'échec, a pour expliquer et tenter de comprendre son environnement. De plus, du lien étroit qui se crée entre les dimensions causales perçues et retenues par l'individu, et de l'impact affectif spécifique ressenti, va émerger l'intensité avec laquelle l'individu va s'engager dans la tâche. Enfin, la théorie proposée par Nuttin (1980 a, 1985), en débordant le cadre de la tâche à réaliser, va mettre l'emphase sur les dimensions cognitives qui permettent la transformation des relations requises (I, E), en vue du fonctionnement optimal de l'individu (donc d'imprimer un caractère directionnel) et selon des voies perçues et conçues comme préférentielles pour lui. C'est donc en nous appuyant sur ces deux dernières perspectives, (Weiner, 1980) et Nuttin (1980 a, 1985), que nous considérerons les dynamismes motivationnels.

Cependant, ce cheminement nous a également permis de percer à jour et de mettre en lumière, d'une part, la présence de l'environnement sur les dynamismes motivationnels et, d'autre part, de pressentir le rôle des perceptions tant affectives que cognitives du sujet.

C'est pourquoi, issus de ce cadre théorique, nous nous proposons de concert et dans le cadre de la recherche de Ruel et Lefebvre (1982) d'étudier et d'observer d'un peu plus près les composantes de l'environnement familial (Ayse Diren) et scolaire (Michel Fisch). Tel sera l'objet respectif de la seconde partie du chapitre.

2.2 L'environnement scolaire

L'enfant et l'école

"Qu'est-ce que l'école?"

"C'est un endroit où on apprend à lire et à écrire, à compter aussi..."

"C'est pas toujours drôle! C'est même quelque fois ennuyeux!"

Cependant, pour l'enfant de six ans, l'école c'est tout autre chose: en effet, "6 ans c'est l'âge de l'entrée à la "grande école", tout à la fois désirée et redoutée" Caglar (1983). Avoir le droit de monter dans l'autobus jaune, boîte à lunch en main et cartable sur le dos, le voilà devenu quelqu'un d'autre. L'école pour un enfant de cet âge, représente l'accession à un statut. Enfin il est quelqu'un, il est grand, il n'est plus un bébé. Dans la rue, il fait partie de ceux et celles qui vont à l'école. Il vient d'acquérir un statut social, il est un écolier, élève, étudiant. Ce nouveau statut, sans qu'il s'en rende compte, va modifier totalement sa vie. Dorénavant et pour les années à venir, son espace et son temps vont être liés à ce pas franchi. Heures de coucher, repas, réveil, repas, travail, vacances lui seront dictés en fonction de l'école. Près de 200 jours par année, durant près de douze ans au minimum, il sera à l'école.

De plus, au delà du lieu et du temps, il va baigner, s'imprégner dans un environnement totalement nouveau. Sa façon de s'habiller, sa façon de parler, sa façon de penser, sa façon de vivre vont subtilement et substantiellement être modifiées selon les mythes et rites de ses nouveaux groupes d'appartenance, groupes classes, groupes d'amis.

Avant, il n'y avait que la famille comme point de référence: maintenant, il devra composer avec l'école. Il va découvrir qu'il n'y a pas qu'une, mais plusieurs cultures auxquelles il devra s'adapter.

Cette obligation scolaire est marquante, car il vient également de faire connaissance avec une autre autorité: celle de la maîtresse. Avant, il n'y avait que les parents comme uniques détenteurs légitimes du pouvoir adulte. Mais, maintenant, la maîtresse ou le professeur a aussi son mot à dire; et de façon plus discrète peut-être, mais néanmoins plus importante, il y a la direction d'école. C'est elle qui édicte les règlements, surveille et, c'est chez elle qu'on aboutit quand la maîtresse n'en peut plus! Sans pouvoir mettre de mots là-dessus, l'enfant vient, par l'obligation de se conformer à un certain nombre de règlements, lois et autorités au-dessus de lui et de ses parents, d'expérimenter la dimension politique d'une société.

Enfin, au fil des jours et du temps, il va découvrir de nouvelles notions; à commencer par celle du travail qui "brutalement" va s'opposer au jeu. À l'école, on travaille, on prépare son avenir! Bientôt, également, il s'apercevra, via ce travail et les bulletins, qu'il y a des bons et des moins bons; qu'il y en a qui méritent des récompenses pour leurs efforts, et d'autres qui "ne veulent pas"; et qu'il y a, dépendamment des résultats, des professeurs ou des organisations différentes de la classe et du travail, des fois où il faut être seul pour répondre à la question. Le voilà plongé dans l'activité économique.

Tout ceci peut sembler bien loin de l'endroit où on apprend à lire, écrire et compter. Et pourtant... force nous est de constater que, dans le fond, c'est un peu comme cela que se déroule l'intégration sociale, au mieux l'initiation à nos sociétés modernes. Car quelles qu'elles soient, c'est principalement via l'école que l'enfant accède au monde adulte. Années de scolarité obligatoires terminées, si possible diplôme en main, le voilà prêt à jouer son rôle de citoyen à part entière avec ses droits et ses devoirs.

Instruire et éduquer

Bien que tout ce qui vient d'être dit puisse paraître quelque peu caricatural, nous pouvons cependant y reconnaître les deux rôles dont l'école se trouve investie par la société, à savoir instruire et éduquer.

Premièrement, et c'est celui qui est le plus apparent, l'école a comme rôle reconnu d'instruire. Cela commence, bien sûr, avec les bases élémentaires de la langue et du calcul, pour se poursuivre tout au long de la scolarité par l'apprentissage d'un métier ou d'une profession selon le temps consacré aux études et les goûts, choix et aspirations des personnes. Deuxièmement, à l'instar des sociétés primitives, nos sociétés industrielles et technologiques ont aussi besoin que les jeunes générations, outre un travail, apprennent et assimilent un certain nombre de comportements, attitudes, normes et valeurs à respecter, afin de se préparer et d'être en mesure de s'adapter, de s'intégrer et de prendre leur place dans la société. Bien que moins visible, mais non moins implicitement admise, c'est à l'école qu'est dévolue, aujourd'hui, une grande partie de cette fonction de socialisation. C'est à ce sujet que Trottier

(1983) rapporte que "les sociologues et les anthropologues sont unanimes à reconnaître que l'école remplit une fonction de socialisation" (p. 93).

L'école a donc un rôle reconnu d'instruction et une fonction admise de socialisation.

Mais alors, pourquoi critique-t-on tant l'école?

Au niveau de son rôle d'instruction, le nombre toujours croissant d'élèves appelés à devenir des enfants avec troubles d'apprentissage, sans compter les découvertes récentes sur le taux élevé d'adultes encore analphabètes (5.5% de la population canadienne de 15 ans et plus, 7.5% au Québec, n'ont pas achevé le cursus de l'école primaire, et est pratiquement analphabète; in le Courrier de l'Unesco, Fev. 1984), nous incitent à réfléchir sur l'efficacité de son enseignement de base. De plus, tout le débat que suscite le virage technologique nous pousse à questionner l'adéquation entre le marché du travail et la capacité de l'école à préparer les jeunes aux nouveaux emplois. Ensuite, dans la fonction d'intégration, d'adaptation et de socialisation de l'école, on ne peut que sérieusement se demander ce qu'il en est réellement, puisqu'on n'a jamais autant parlé de mésadaptation et de difficultés des jeunes: abandon scolaire, délinquance, violence, drogues, alcool, racisme scolaire, prostitution, suicide, sans compter chômage et bien-être social. La réflexion de Baulu (Ministère des Affaires sociales, 1985, dans L'école et la santé mentale) est, à ce sujet, révélatrice: en effet, en regroupant ces divers problèmes psycho-sociaux sous la bannière de la santé

mentale à l'école, et en présentant les tentatives apportées par l'école pour y faire face, le lecteur est en mesure d'évaluer l'ampleur du problème, et le chemin qu'il reste à parcourir.

Comment, alors, aborder cette réalité complexe qu'est l'école et qui constitue pour chaque enfant, qui a à s'adapter et à apprendre, un pas inévitable à franchir; pas qui conditionnera son séjour à l'école et qui risque de déterminer non seulement son avenir, mais aussi le reste de ses jours.

Le rôle du maître

Nous avons déjà souligné que l'environnement scolaire était constitué pour l'enfant d'un temps et d'un lieu. De plus, nous avons remarqué que lorsque l'enfant entre à l'école, il devient un écolier, et que ce nouveau statut imprègne une grande partie de sa vie. Toutefois, force nous est d'admettre, à l'instar de Gilly (1980), que l'adulte de la classe, le maître ou la maîtresse, adopte aussi en entrant dans cet environnement scolaire un rôle bien précis.

> Son rôle de personnage professionnel au service d'une institution qui le dirige et le contrôle réduit d'emblée et pour une bonne part à son insu, la marge de liberté qui est la sienne. L'enseignant est tributaire d'influences socio-institutionnelles massives qui tiennent d'ailleurs tout autant à l'institution qui l'emploi qu'à la société qui gère cette dernière (p. 13).

Ainsi, au delà du lieu et du temps, l'environnement scolaire est donc animé d'un dynamisme particulier et institutionnel qui unit deux rôles principaux: le maître et l'élève. Il n'est peut-être pas, dès lors, si surprenant de constater, puisqu'inscrit dans les valeurs de notre

société, qu'un des courants de recherche le plus développé en éducation se soit attaché à circonscrire, étudier et analyser le rendement et l'efficacité du maître. Et ce, d'autant plus qu'à la base de ce courant de recherche "se retrouve un postulat tout-à-fait plausible qui exprime simplement que ce que fait l'enseignant (les caractéristiques d'efficacité, traits comportementaux et attitudes) ne peut manquer d'influencer ce que réalise l'étudiant" (Dupont, 1982, p. 53).

Au cours de sa recherche sur les indicateurs composant la dynamique de la classe, Dupont (1982) effectue une remarquable revue de littérature. Il ressort de son travail que, depuis le début du siècle, l'analyse de l'efficacité de l'enseignement a fait l'objet de près d'un millier d'études, mais que les découvertes, en ce qui concerne l'efficacité des enseignants, sont fragmentaires et peu concluantes. Ce qui a conduit récemment les chercheurs de nombreux pays à scruter davantage les interactions maître - élève dans la classe. De cette analyse interactionnelle, les auteurs américains dégagent l'importance d'une attitude affective positive de la part de l'enseignant sur le renforcement d'un climat de classe et sur l'acquisition nouvelle; la connaissance étant dans bien des domaines inséparables de l'affectivité (Simon et Boyer, 1974: in Dupont, 1982). En Grande-Bretagne, Galton (1978: in Dupont, 1982) souligne que les recherches gravitent autour du climat de la classe et de l'activité de l'élève "ou une prédilection est accordée à la détermination des contacts maître - élèves." En ce qui touche les critères d'efficacité de l'enseignant, Gage (1971: in Dupont, 1982) dresse un inventaire des paradigmes élaborés par la recherche contemporaine, dont

le recoupement permet à Dupont (1982) d'établir une liste d'éléments communs:

> Ainsi chaque paradigme commence par un ou plusieurs éléments qui font référence à des opérations de perception de la part du maître; ces derniers favorisent l'action du maître qui est suivie par des opérations de perceptions et de connaissance de la part de l'élève" (p. 39)

Dans la même veine, Berliner (1976), tout en relevant les limites et difficultés de la recherche théorique sur l'efficacité de l'enseignant, fait observer que "si les chercheurs (...) ne considèrent pas simultanément ce qui est appris et ce qui est ressenti, ils vont continuer de fragmenter l'apprentissage en de multiples morceaux qui sont loin de ressembler à la réalité que vit l'étudiant" (p. 6).

Dans un autre ordre d'idées, voulant apprécier dans quelle mesure on peut s'attendre à ce que les enseignants, qui s'intéressent à leur matière, et aiment ce qu'ils font, développent chez leurs élèves une attitude plus positive vis-à-vis de l'école, Stedman et Breem (1977) en concluent qu'il y aurait avantage à essayer, plutôt, de comprendre comment s'effectue l'influence possible de l'enseignant sur les changements d'attitudes des élèves.

Même si les échanges verbaux sont prépondérants en classe, la dimension non-verbale de la relation éducative fait l'objet d'investigation. Et de fait, il s'avère que "les processus de communication non-verbale interviennent: occupation de l'espace, régulation de la distance, gestualité... regards, mimiques, etc." (Pujade - Renaud, Zimmermann, 1976, p. 11). Richey et Richey (1978) ont même effectué l'inventaire des

recherches sur les expressions faciales, gestuelles, le regard et l'espace personnel en vue d'aider les enseignants-es à porter attention à leurs indices non-verbaux de favoritisme ou de rejet. Les attitudes et les attentes des enseignants-es sont aussi prises pour cibles par les chercheurs. Parmi celles-ci, retenons l'expérience de Rosenthal et Jacobson (1972), mieux connue sous le nom de "Pygmalion A l'école", et celle de Côté (1974: in Dupont 1982) qui a démontré que la perception par les élèves des attitudes de congruence, d'empathie et d'inconditionnalité de la considération de l'enseignant-e favorisait une augmentation du niveau d'acceptation que l'élève a de lui-même, un meilleur ajustement de sa personne, sans toutefois, constater un gain significatif sur le rendement scolaire. Cependant les recherches de Dupont (1982), reprenant les mêmes caractéristiques perçues par les élèves, permettent, entre autres, d'établir les relations existant entre la perception qu'ont les élèves de leur maître et les gains obtenus aux épreuves de connaissance.

Inscrite pourtant, dans le contexte d'une recherche de grande envergure portant toujours sur l'efficacité des enseignants, l'étude de Stayrook, Corno et Winne (1978) met également en lumière, et souligne l'importance des perceptions, par l'étudiant, des comportements de l'enseignant-e. Posant comme variables exogènes et ne s'influençant pas mutuellement les aptitudes de l'élève et les comportements de l'enseignant-e, les auteurs tentent, par une analyse des pistes causales, de déterminer les effets directs et indirects des comportements de l'enseignant-e sur la réussite et le développement de l'élève. Dans ce modèle, les comportements

de l'enseignant "construisant et structurant" son enseignement, "sollicitant" les élèves et "réagissant" à ceux-ci, sont manipulés expérimentalement, et l'effet indirect mesuré transite par les perceptions de l'étudiant, alors que l'effet direct est mesuré directement entre les comportements de l'enseignant-e et les résultats de l'élève.

Les résultats obtenus par Stayrook, Corno, Winne (1978) sont de deux ordres. Premièrement il apparaît, de façon claire et nette, que l'effet indirect (donc médiatisé par les perceptions de l'élève) de l'enseignant "structurant" sa matière et "réagissant" aux élèves est plus important que l'effet direct. Ceci confirme, donc, l'hypothèse voulant que la réussite, comme le développement de l'élève soient influencés par ses propres perceptions du comportement de l'enseignant. Deuxièmement, les auteurs laissent sous-entendre que si les perceptions par les élèves des comportements de l'enseignant sont définitivement importantes, il en est peut-être d'autres, et qu'il y aurait tout lieu d'examiner comment s'élaborent ces perceptions puisqu'il apparaît que beaucoup d'élèves ne perçoivent pas par eux-mêmes les différentes stratégies d'aide utilisées par l'enseignant. Enfin, il importe de souligner une limite du modèle, reconnue par ailleurs par les auteurs, dans le fait que si les perceptions peuvent être cause de réussite chez l'élève, la réussite, en revanche, ne peut ici influencer les perceptions.

Poursuivant notre étude des perceptions de l'élève, les recherches effectuées par Weinstein et al depuis 1979 sont de quelque intérêt. En effet, bien qu'inscrites dans le cadre de l'examen des perceptions, par les élèves, des interactions et traitements différenciés de l'enseignant

selon que les élèves réussissent bien ou moins bien, ces recherches mettent en lumière le kaléidoscope du champ perceptuel de l'élève dans sa classe. De l'étude exploratoire de Weinstein et Middlestadt (1979), il ressort que sur une soixantaine de comportements de l'enseignant, les élèves sont capables de percevoir et d'établir les différences entre ceux qui, chez un même enseignant, s'adressent aux élèves qui réussissent bien, et ceux qui sont destinés aux élèves qui réussissent moins bien. Parmi les comportements, ou attitudes perçus comme différents, on peut noter le temps que passe l'enseignant-e avec l'élève. Il appert, en effet, que selon les perceptions des élèves, l'enseignant-e passe plus de temps, hors de la classe, avec les élèves qui réussissent moins bien. De plus, il semblerait, toujours selon les perceptions des élèves, que le délai accordé par l'enseignant-e, avant d'exiger une réponse à une question soit plus court pour les élèves en difficulté. Enfin, l'aide de l'enseignant-e, qu'elle se fasse directement ou par une demande de collaboration des autres élèves, est également perçue différemment. Premièrement, il apparaît que les élèves perçoivent une différence dans l'attitude de l'enseignant-e qui prodigue de l'aide; cette dernière n'étant pas perçue de la même manière selon que l'enseignant-e s'adresse à tout le groupe classe, ou à un élève en particulier. Deuxièmement, les élèves semblent percevoir que l'aide individuelle est accordée de préférence à l'élève qui réussit moins bien, ou qui éprouve de la difficulté. Qui plus est, dans ces cas-là, l'aide individuelle accordée par l'enseignant-e, est perçue par le groupe classe, davantage comme une attention particulière, que comme une aide réelle.

Ces résultats montrent, par le fait même, que les étudiants perçoivent donc nettement des différences entres eux. En effet, les élèves qui réussissent bien sont perçus, en général, comme plus populaires, amicaux, compétitifs, autonomes et voués au succès, sans toutefois être nécessairement plus forts que ceux qui réussissent moins bien. Ces perceptions d'attributs différents, selon la réussite, sont partagés par les élèves des deux sexes, et à travers les groupes d'âges étudiés (1er et 2ème cycle du primaire).

Toutefois, en vue de tenter de comprendre les processus qui médiatisent l'action de l'enseignant et les résultats de l'élève, Weinstein et Middlestadt (1979) soulèvent le fait que:

> l'élève peut, ou peut ne pas, percevoir, interpréter, intérioriser (en attentes personnelles) et agir (par exemple en persistant dans la tâche) sur l'information contenue dans les indices de l'enseignant concernant les attentes de ce dernier à son égard (p. 429).

De plus, se profile à l'horizon le rôle des perceptions des pairs, et par les pairs. Dans la classe, il ne s'agit plus seulement de tenir compte de l'enseignant et de l'élève, les pairs sont également un élément très important à considérer. Dans la mesure où chaque élève perçoit ses pairs, et est perçu par eux, il n'y a aucune raison pour ne pas croire que ces perceptions se différencient aussi selon le niveaux de réussite de l'élève. Telle est l'hypothèse avancée par Weinstein et Middlestadt (1979). Selon ces auteures, le comportement de l'enseigant-e, envers chaque élève pris individuellement, peut être vu comme donnant de l'information sur le statut d'achèvement attendu à l'élève lui-même, mais aussi à ses pairs. Ainsi, le comportement différencié

de l'enseignant-e perçu par les élèves devient "un événement public de la vie de la classe" (p. 230), permettant par le fait même aux élèves d'apprendre beaucoup sur la hiérarchie des attentes au sein du groupe classe. D'où, poursuivant le même raisonnement, Weinstein et Middlestadt (1979) émettent l'hypothèse qu'il se pourrait fort bien que:

> les attentes des pairs vis-à-vis de la performance d'un élève puisse jouer, dans le développement des expectatives et des attentes propres à l'élève, un rôle aussi critique que celles de son enseignant-e (p. 230).

Toutefois, les perceptions par les élèves des attentes et traitements différenciés des enseignants-es, selon la réussite des élèves, vont se nuancer avec le temps, par l'apport d'éléments nouveaux issus des recherches ultérieures. En 1982, Weinstein et al. observent que ce n'est pas nécessairement dans toutes les classes que les élèves perçoivent un traitement différentiel. Il est apparu, en effet, que les classes diffèrent dans le nombre de traitements différentiels perçus par les élèves, et que ces différences ne pouvaient être mises au compte de la structure ou du type de classe (traditionnelle versus ouverte). Dès lors, quels sont les facteurs et leurs interrelations qui affectent les perceptions par les élèves de ces comportements différenciés de l'enseignant-e?

Pour tenter de répondre à ces questions, étant donné que "le contexte global de la classe est perçu par les élèves" (p. 442), Marshall et Weinstein (1986) proposent de mettre à l'épreuve un modèle de variables structurelles et interactionnelles de la classe qui contribuerait, via les perceptions et les comparaisons entre les pairs, au développement de

expectatives des élèves et à leur auto-évaluation. Les résultats n'ont pas permis au modèle proposé de passer la rampe de la vérification scientifique. Toutefois, par cette démarche, les auteures ont pu observer, à l'instar d'autres auteurs et de leurs propres recherches antérieures, que les jeunes enfants utilisent moins les comparaisons sociales avec les pairs, et sont moins au fait des attentes de leur enseignant-e à leur égard. De plus, elles ont pu observer que ce ne sont pas tellement les différentes structures de la classe, et les stratégies de l'enseignant-e qui sont perçues par les élèves, que la façon dont ces différentes structures et stratégies sont implantées; c'est-à-dire, ce sont les attitudes et les interactions qui les accompagnent qui sont perçues par l'élève. Enfin, elles se demandent dans quelle mesure, à la source de ces attitudes et interactions différentes, on ne pourrait pas retrouver les croyances mêmes de l'enseignant-e en ses propres habiletés (croyances sur leur responsabilité et efficacité dans l'aide aux élèves qui réussissent moins bien) et sur la façon dont l'enseignant-e voit les habiletés de l'élève. Ce dernier point faisant référence, chez l'enseignant-e, à une conception soit multidimensionnelle (différents individus pouvant être bons dans différentes choses) de l'habileté de l'élève, et qui de surcroît peut-être développée, ou à une conception unidimensionnelle et constante de l'habileté.

Au terme de ce chapitre, nous pouvons observer que "si la recherche sur l'efficacité des enseignants n'a pas eu grand rendement jusqu'à présent, même aux États-Unis" (Dupont, 1982, p. 31), l'influence des attitudes, les attentes, les comportements verbaux et non-verbaux, l'interaction

maître - élèves, et surtout les perceptions tant des enseignants-es, que des pairs, en soulignant leur rôle de médiation, paraissent, au contraire, être source d'une meilleure adaptation à l'école, voire dans certains cas d'une amélioration de l'apprentissage dans la mesure où ces variables interviennent positivement.

Toutefois, force nous est d'admettre que cette revue de littérature, hormis la mise en relief de certaines cibles perceptuelles de la classe ne nous présente pas de données précises sur le spécifique de notre recherche.

2.3 Énoncé du problème et formulation de l'hypothèse

L'école, après la famille, représente pour l'enfant le deuxième environnement en importance, dans lequel il devra vivre et s'adapter. Or, si pour certains, cette adaptation ne semble pas poser trop de difficultés, il apparait, au contraire, que pour d'autres (les enfants handicapés intellectuellement, les mésadaptés socio-affectifs, les enfants avec troubles d'apprentissage et d'adaptation, et même les enfants "doués") cette adaptation à l'école pose de sérieux problèmes.

Depuis près d'un siècle, des chercheurs de nombreux pays et de diverses disciplines ont tenté, sous des angles différents, de comprendre, d'expliquer et de remédier à cette situation. Un premier courant de recherches (de l'intelligence à l'affectif) nous a permis de dégager, outre le rôle de la dimension cognitive, l'importance et l'interrelation de cette dernière avec la dimension affective de la personne, dans son adaptation à elle-même, à son milieu et, par conséquent, à son apprentissage.

Une seconde approche, centrée sur le diagnostic et l'apprentissage correctif, n'a su, du moins pour l'instant, ni "passer la rampe de la vérification scientifique de sa validité et de sa cohérence", ni "dans la pratique scolaire répondre aux besoins et aux attentes des enseignants" (Ruel, 1984, p. 248).

Dans un autre ordre d'idée, la perspective sociologique, en posant le problème sous l'angle des inégalités scolaires, a su mettre en évidence l'influence subtile des idéologies, et des facteurs socio-économiques

et culturels, établissant, par le fait même, un lien entre l'école et la famille.

Cependant, nous pouvons dégager, au delà de ces diverses perspectives d'analyse et d'étude du problème de l'inadaptation scolaire, un dénominateur commun: celui de se centrer sur un manque, une faiblesse, un déficit soit de l'individu élève, soit de son environnement famille, ou école.

Toutefois, l'examen des politiques et pratiques du milieu scolaire québécois, nous a permis, suite au rapport Copex (1976), de voir émerger une nouvelle philosophie d'approche du problème à travers ce qu'il est convenu d'appeler "la normalisation" et "l'intégration".

C'est dans ce contexte d'ensemble que prend racine la problématique générale de la recherche de Ruel et Lefèbvre (1982). S'appuyant sur le constat que le problème de l'adaptation scolaire est toujours présent, cette recherche propose une nouvelle voie de compréhension par l'étude de ce qui, chez tout élève, le pousse à apprendre, à s'adapter à l'école, bref, l'engage et le motive.

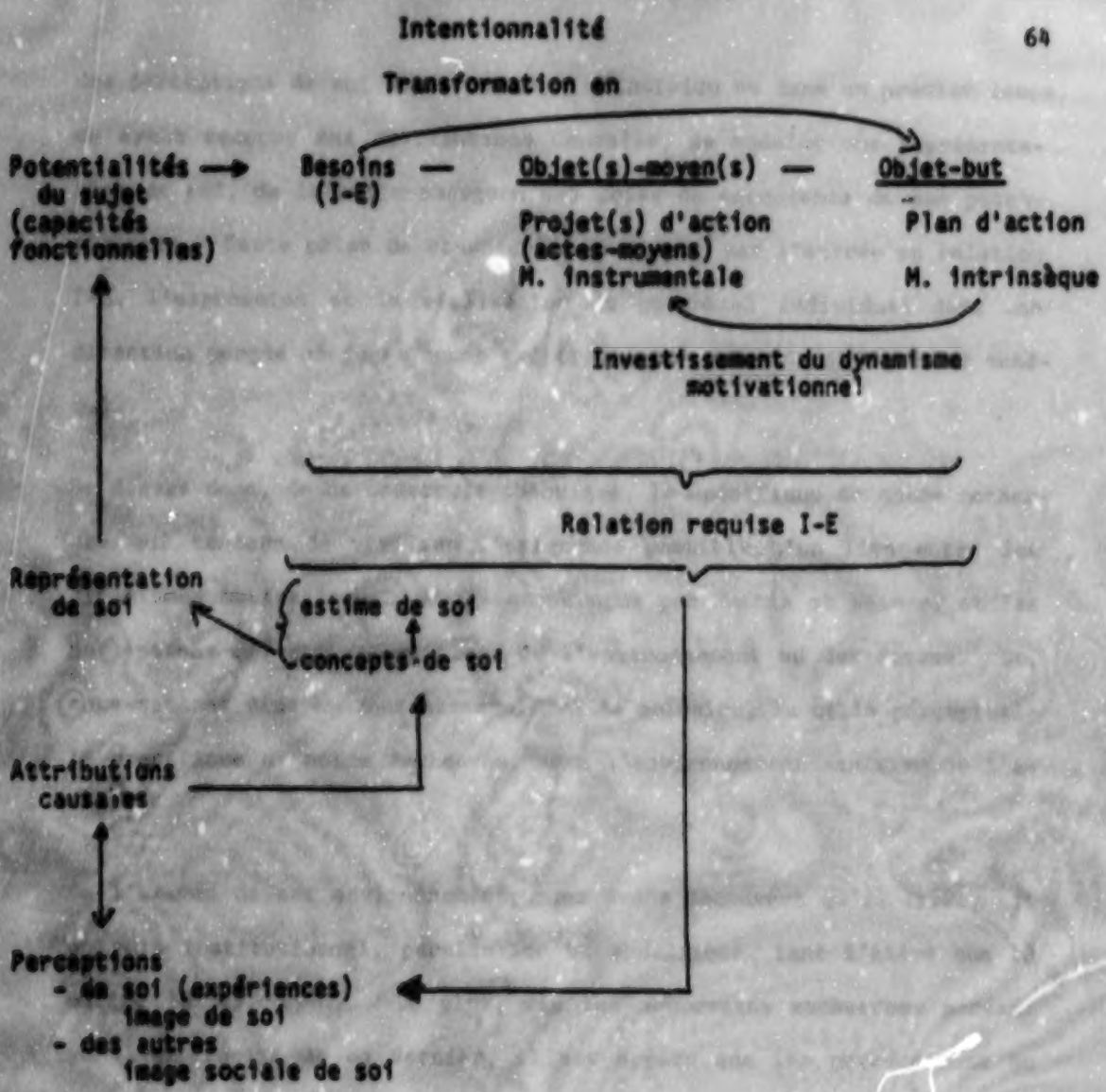
Dès lors, c'est à l'intérieur de ce cadre de l'étude de la motivation humaine à l'école, que s'inscrit notre participation, notre collaboration et notre recherche aux travaux en cours de Ruel (1987).

En effet, suite à l'élaboration de notre cadre théorique sur les dynamismes motivationnels, nous avons dégagé deux conceptions du comportement motivationnel qui sont modifiables, pro-actives et conscientes.

Tel est le cas de la théorie de la motivation humaine de Nuttin (1980). Pour cet auteur, l'origine des dynamismes motivationnels se situe dans "le potentiel des relations requises" de chaque individu; potentiel qui ne peut s'exprimer que dans l'interaction individu - environnement (I-E); l'individu (I) transformant alors ses besoins en "projets et plans d'action" à réaliser dans E.

Tel est le cas, également, de la théorie tri-dimensionnelle des attributions causales de Weiner (1980, 1984) pour qui, c'est de l'interprétations des succès et échecs antérieurs en termes d'attributions causales, que l'individu selon les différentes dimensions causales, et avec les conséquences affectives qui y sont corollaires, va envisager et entrevoir l'intensité de son engagement dans la tâche future. Cependant, en vue d'éclaircir le processus qui, tant chez Nuttin que chez Weiner, serait à la source du comportement motivé de transformation du besoin (relation requise) en projet d'action, de l'agir intentionnel, ou de l'engagement dans la tâche future, Ruel (1984) émet l'hypothèse du rôle des perceptions affectivo-cognitives. L'hypothèse, telle que proposée, suggère de plus "l'interaction ou l'interrelation entre deux voies de perceptions affectivo-cognitives" (Ruel, 1987), soit celle que l'individu a de lui-même, et celle qu'il a de son environnement, à la base du dynamisme motivationnel. Dès lors, Ruel (1987) élabore un schéma du dynamisme motivationnel dans lequel il intègre l'apport de la théorie de la motivation humaine de Nuttin, et celle des attributions causales de Weiner, en les complétant par les perceptions affectivo-cognitives de soi et de l'environnement. C'est ainsi que, brièvement décrit, partant

SCHÉMA DU DYNAMISME MOTIVATIONNEL



(Cité de Ruel, 1987).

des perceptions de soi et des autres, l'individu va dans un premier temps, en ayant recours aux attributions causales, se modeler une représentation de soi, de laquelle émergera une prise de conscience de ses potentialités. Cette prise de conscience suscitera, par l'entrée en relation I-E, l'expression et la réalisation du potentiel individuel dans une direction perçue et jugée comme préférentielle par l'individu (voir schéma).

Se dégage donc, de ce construit théorique, le spécifique de notre recherche qui tentera de vérifier l'existence possible d'un lien entre les dynamismes motivationnels (tels que conçus par Nuttin et Weiner) et les perceptions affectivo-cognitives de l'environnement ou des autres. Et, nous situant dans un contexte scolaire du primaire, la cible perceptuelle spécifique de notre recherche, sera l'environnement scolaire de l'élève.

De l'examen de cet environnement, nous avons découvert qu'il imprégnait d'un rôle institutionnel, particulier et spécifique, tant l'élève que le maître (Gilly, 1980). De plus, via les nombreuses recherches portant sur l'efficacité de ce dernier, il est apparu que les perceptions du maître influençaient positivement ou négativement son action, "qui était suivie par des opérations de perception et de connaissance de la part de l'élève" (Dupont, 1982). Ont également fait l'objet d'investigation, les perceptions, par les élèves, des attitudes et des comportements de l'enseignant-e (Rosenthal, Jacobson, 1972; Côté, 1974; Dupont, 1982). Allant plus loin, les résultats obtenus par Stayrook, Crono et Winne (1978) permettent d'établir que l'effet indirect (donc médiatisé par

les perceptions de l'élève) de l'enseignant-e "structurant" son enseignement et "réagissant" aux élèves est plus important que l'effet direct. Enfin, les recherches de Weinstein et al (1979, 1982, 1986) portant sur les perceptions par les élèves des comportements et traitements différenciés de la part de l'enseignant-e, selon les niveaux de réussite de l'élève, ont mis en lumière le kaléidoscope du champ perceptuel scolaire de l'élève dont, notamment et outre les différentes perceptions de l'enseignant-e, la perception du contexte global de la classe, et celle des pairs et par les pairs.

Par conséquent, pourquoi ne pas considérer l'élève et l'environnement scolaire (classe, enseignants-es, pairs, attitudes, attentes, contenus des matières, climat de la classe, etc.) comme un ensemble interrelié, complémentaire, et dynamique à l'intérieur duquel émergent, entre autres, les comportements motivés?

C'est à cette question spécifique que nous allons tenter, par une recherche descriptive corrélationnelle, d'apporter quelque élément de réponse en formulant l'hypothèse de recherche suivante:

> "Les perceptions affectivo-cognitives que l'élève de 3e et 5e année du primaire a de son environnement scolaire sont en relation avec sa motivation à l'école."

Seconde partie: Méthodologie

Chapitre III: Description de la collecte des données et des instruments de mesure(2)

3.1 Population, échantillon et déroulement des opérations

Population

La population qui nous intéresse dans la présente recherche concerne spécifiquement les élèves, filles et garçons, se situant au niveau de troisième et cinquième année du primaire régulier et dont l'âge varie entre huit et onze ans.

Le choix fut dicté, en partie, en fonction du thème général de la recherche qui s'inscrit particulièrement dans la problématique de l'adaptation scolaire de l'élève. Nous savons, à la lumière de plusieurs recherches, dont celles de R. Zazzo et Gratiot-Alphandery (1953), ou encore plus récemment celles de B. Zazzo (1978), que l'adaptation à l'école dépend largement de celle des premières années scolaires. En d'autres termes, l'enfant qui parvient à s'adapter au milieu scolaire dès ses premières années d'école a plus de chance de poursuivre dans cette voie, bien qu'il puisse toujours, pour une raison ou une autre, changer de trajectoire; alors que l'enfant qui éprouverait certaines difficultés à s'adapter dans ce même milieu dès le début de la scolarisation, risque de voir ces difficultés se perpétuer ultérieurement. Par ailleurs, bien que cette recherche s'inscrive dans la problématique de l'adaptation, elle concerne essentiellement l'adaptation

scolaire de l'élève fréquentant des classes régulières.

La sélection de l'âge nous a été suggérée indirectement par les auteurs tels que Gessell, Piaget, Wallon, qui nous ont fait découvrir, à travers leurs travaux sur la psychogénèse, que c'est seulement vers 8 - 9 ans qu'on voyait apparaître:

> ... l'émergence d'une attitude plus objective à l'égard de la réalité et le dépassement de l'intuition par le raisonnement sur le plan concret, et par l'apparition discrète de ce que nous avons appelé l'intériorité. (Osterieth, 1967, p. 210).

Ce qui signifie que ce n'est qu'à partir de cet âge-là que l'enfant a une compréhension et une conscience des choses qui soient différentes, c'est-à-dire qu'il est davantage en mesure de pouvoir exprimer et communiquer ce qu'il vit avec un certain détachement, un raisonnement et un jugement. C'est-à-dire que capable d'objectivation, il est apte, par la pensée concrète, à percevoir l'objet (lui et les autres) en tant que tel. D'autre part, le choix de considérer des élèves de troisième et de cinquième année a pour objectif de permettre d'établir des comparaisons possibles entre les deux groupes en y maintenant un écart d'un an. Enfin, des exigences d'ordre méthodologique ne favorisaient pas les enfants plus jeunes: les différents instruments de mesure pour la collecte des données, sous forme de questionnaires, nécessitaient sinon une certaine habileté en lecture, du moins une aptitude à comprendre les questions et les énoncées, exigeant une concentration soutenue d'environ quarante cinq minutes par épreuve.

C'est sur la base de ces critères que sera constitué l'échantillon de

cette recherche.

Échantillon

La constitution de l'échantillon a été déterminée par la Commission Scolaire Catholique de Sherbrooke (C.S.C.S.), à laquelle nous avons demandé de tenir compte d'une répartition géographique et socio-culturelle des écoles, de considérer des niveaux de troisième et cinquième année du primaire régulier, en vue de totaliser environ 350 à 360 élèves.

L'échantillon peut être défini comme étant de type déterministe par quotas,et comprenant initialement 330 à 335 sujets répartis dans douze classes. Par la suite, un formulaire d'approbation écrite autorisant les enfants à participer à la recherche a été acheminé à chaque parent (Annexe I). En définitive, pour des raisons telles que la non-autorisation des parents, des déménagements, la non-participation de l'élève à l'ensemble de la recherche, ou encore la non-conformité aux directives, l'échantillon final se compose de 261 sujets, soit 136 filles et 127 garçons, fréquentant cinq écoles primaires de Sherbrooke, réparties géographiquement dans un milieu urbain de moins de 100,000 habitants. Enfin, il est important de souligner que tous les enfants de l'échantillon sont des élèves du primaire régulier; font donc également partie de cet échantillon tous les enfants présentant un certain nombre de difficultés, mais qui sont intégrés dans ces classes. Si, par ailleurs, nous considérons le nombre de sujets pour chaque niveaux scolaire, il est de 133 pour les troisièmes années et de 128 pour les cinquièmes années.

Ainsi, l'échantillon est composé de 12 groupes - classes, qui se distribuent,

d'une part, dans quatre écoles, où l'on retrouve une troisième et une cinquième année, alors que, dans la cinquième école, il y a deux classes pour chaque degré scolaire.

Afin de définir l'échantillon avec lequel nous avions à travailler, nous avons conçu une fiche d'identification individuelle (Annexe II) qui comprenait des informations d'ordre personnel, académique et familial. Cependant, un trop grand nombre d'informations incomplètes et trop vagues ne nous autorisent pas à exposer ici les données touchant entre autres le rendement scolaire des élèves, la scolarité et la profession des parents. Par contre, les données recueillies quant à l'âge des enfants et le statut civil de la famille, nour permettent de spécifier, d'une part, que l'âge des enfants varie de huit à onze ans, selon leurs dates de naissance et ce, au mois d'avril 1985, lors de l'administration des épreuves. D'autre part, sur 261 sujets, nous dénombrons 176 enfants provenant de familles nucléaires, 69 enfants de familles monoparentales alors que, pour 16 sujets, nous n'avons pas pu obtenir les informations concernant le statut civil de la famille.

En résumé, l'échantillon est constitué, dans son ensemble, de 51% de filles et 49% de garçons. On retrouve une proportion de 51% de sujets en troisième année et de 49% en cinquième année. Nous savons que 67% des sujets vivent dans une famille nucléaire, que 25% des sujets vivent dans une famille monoparentale et 6% dont on ne peut situer le statut familial.

Déroulement des opérations

La passation des épreuves pour l'ensemble de la recherche de Ruel et Lefebvre (1982) s'est effectuée du 18 mars 1985 au 31 mai 1985. La durée de cette étape est attribuable au nombre de questionnaires (7), auxquels les élèves devaient répondre; perception de soi (2 questionnaires), perception de la famille (3 questionnaires), perception de l'école (1 questionnaire) et le questionnaire sur la motivation.

Avant la passation des épreuves, une pré-expérimentation a eu lieu dans une classe de troisième année régulière, choisie au hasard dans une école de la Commission Scolaire Catholique de Sherbrooke (C.S.C.S.) et qui ne faisait pas partie de notre échantillon. Il s'avérait nécessaire de vérifier si, d'une part, les énoncés des questions étaient clairement formulés pour une compréhension adéquate chez l'enfant de ce niveau scolaire, et, d'autre part, d'évaluer le temps requis à la passation des épreuves (45 minutes), ainsi que le type de directives à concevoir suite aux besoins constatés chez l'élève.

Par la suite, une séance d'information, concernant la recherche, a eu lieu avec les directions d'école et des enseignants concernés par la démarche. Le contact a facilité une organisation efficace quant à l'établissement d'une grille horaire en vue de la passation des épreuves. Considérant la durée des épreuves, les professeurs ont dû modifier leurs périodes de cours à cette fin. La collaboration des titulaires de classe fut également appréciée lors de la passation des épreuves, vu que certains élèves ne participaient pas à la recherche. Par ailleurs, à aucun moment, l'intervention du professeur

ne fut sollicitée, que ce soit pour lire ou expliquer une question mal comprise: ceci revenait à la personne responsable de l'administration de l'épreuve aux élèves. Sept auxiliaires furent donc chargé-e-s de faire passer les questionnaires, chacun-e avait la responsabilité de la passation d'une seule épreuve et ceci au niveau de toutes les classes, c'est-à-dire douze groupes d'élèves. Cette décision avait pour but de maintenir une constance quant aux directives particulières reliées à chaque épreuve. Le choix des auxiliaires s'est fait parmi les étudiant-e-s de troisième année du baccalauréat en adaptation scolaire de l'Université de Sherbrooke. Une période d'information "ad hoc" fut effectuée avec chacun-e. Elle consistait essentiellement à décrire le cadre de la recherche, à situer leur rôle respectif et à pouvoir faire face à des imprévus possibles. Les assistantes à la recherche ont initié les étudiant-e-s à la passation des épreuves. À la fin de toutes les opérations, les écoles participantes ont été remerciées pour leur collaboration à cette recherche. La compilation et le traitement statistique des données se sont effectués après avoir attribué un matricule à chaque sujet de l'échantillon.

Enfin, ne furent retenus pour les traitements statistiques que les sujets qui avaient répondu à toutes les épreuves d'un volet donné. En ce qui a trait à la motivation, il s'agit du questionnaire "Mes goûts et mes intérêts"; pour le volet perception de l'école du questionnaire "Moi et ma classe I", et pour le volet perception de la famille, des questionnaires "Moi et ma mère", "Moi et mon père", "Moi et mon frère", "Moi et ma soeur".

3.2 Présentation de l'épreuve concernant la motivation[2]

Avant-propos

Cette recherche vise à recueillir les données directement chez l'enfant et plus spécifiquement les jugements et les perceptions qu'il est en mesure d'exprimer spontanément. Étant donné les trois volets d'investigation soit, perception de soi, de la famille, de l'école, et la dimension motivationnelle, nous ne pouvions entrevoir une batterie de tests trop abondante. Nous avons choisi de favoriser des épreuves qui correspondaient le mieux, et à notre hypothèse de recherche, et aux exigences liées à la réalisation concrète de l'expérimentation. D'où, bon nombre d'instruments furent éliminés en raison de l'ampleur de l'échantillon (N = 261): il s'agit des moyens tels que l'entrevue, les tests projectifs et autres épreuves de même nature. Par conséquent, malgré les limites inhérentes à un tel outil (Léon, 1977, p. 179), nous avons opté pour l'utilisation de questionnaires de type fermé, où l'enfant n'avait pas à commenter sa réponse, mais plutôt à choisir spontanément la réponse qui correspond le mieux à sa perception des situations ou événements vécus par lui.

Deux considérations primordiales entrent en lignes de compte dans l'opérationnalisation de la variable "motivation" de notre hypothèse. Primo, elle fait référence au cadre théorique développé dans la première partie du présent document et, secondo, elle s'adresse à des enfants dont l'âge varie entre huit et onze ans.

Le seul questionnaire, à notre connaissance, concernant la motivation et s'adressant à de jeunes enfants, est une épreuve de Cattell et

al. (1976) intitulée: Children motivation analysis test (C.M.A.T.). Cependant, n'ayant pu obtenir ce test, nous avons considéré son équivalent adressé aux adolescents: School motivation analysis test (S.M.A.T.). Suite à son analyse, il en est résulté que l'épreuve est entièrement conçue sur la base de la théorie de Cattell et fait directement référence aux traits dynamiques de la personnalité (ergs et métanergs) développés par cet auteur. Ainsi, nous ne pouvions pas considérer ce test comme un outil pertinent pour les fins de la présente recherche, puisque le rationnel fondamental est d'une autre conception théorique. Par la suite, il est apparu que les inventaires (catégories motivationnelles, objets de motivation et méthode d'induction motivationnelle) utilisés par Nuttin (1980 b) pour explorer dans sa démarche méthodologique le contenu de la motivation humaine, n'étaient conçus que pour les adultes. Or la population visée par la recherche est composée d'enfants, ce qui en exclut l'utilisation. Par ailleurs, entrevoir une adaptation ou une version pour jeunes enfants aurait exigé un temps de travail trop considérable et difficilement réalisable dans le cadre de la présente démarche.

En fait, le caractère original et récent des théories, sur la base desquelles nous travaillons et le peu d'outils actuellement disponibles afin de mesurer cette variable chez l'enfant de l'école primaire, a conduit à l'élaboration d'un instrument pouvant satisfaire l'opérationnalisation de la variable "motivation", ainsi que les exigences conceptuelles et méthodologiques de la recherche en cause. Le questionnaire "Mes goûts et mes intérêts" a été conçu et élaboré pour

les fins de la présente recherche par Rusl (1985) (voir annexe III). La motivation étant une variable intermédiaire non directement observable, l'auteur s'est inspiré, d'une part, de certains concepts de la théorie de la motivation humaine telle que conçue et décrite par Nuttin (1980 a) et, d'autre part, de la théorie des attributions causales de Weiner (1980) afin d'opérationnaliser la variable en question. Ainsi, le questionnaire comporte deux parties distinctes dont chacune d'elle, comme on pourra le constater, s'inspire d'un rationnel plus spécifique.

Partie I: La motivation intrinsèque

La première partie du questionnaire cherche à mesurer, évaluer la tendance motivationnelle de l'élève au domaine scolaire. Elle contient quatre variables qui sont les attitudes générales vis-à-vis de l'école, les sources de la motivation, la curiosité et l'intérêt pour le travail scolaire. Chaque variable contient six énoncés pour totaliser 24 items dans cette partie (Tableau 2).

Tableau 2

Motivation intrinsèque, partie I

Répartition des items

Catégories	Items	N. items
Attitudes générales	1, 5, 9, 13, 17, 21	6
Sources et motivation	2, 6, 10, 14, 18, 22	6
Curiosité	3, 7, 11, 15, 19, 23	6
Intérêts	4, 8, 12, 16, 20, 24	6
	TOTAL:	24

Rationnel de l'épreuve "mes goûts et mes intérêts" (partie I)

Pour Nuttin (1980 a), la motivation intrinsèque n'est pas conçue de façon limitative à un état momentané ou encore à un engagement intense de la part d'un individu dans un activité donnée. Il convient plutôt de concevoir "que la motivation se rapporte à quelque chose qui soit intrinsèque à l'acte même en question" (p. 18). En d'autres termes,

on pourrait dire d'un comportement qu'il est intrinsèquement motivé dans la mesure où le but de l'activité est de vouloir connaître, améliorer, approfondir, modifier ou encore transformer la relation que l'individu, à travers son comportement, établit ou a établi avec un objet - but.

Lorsqu'on parle de la relation qu'un individu entretient avec un objet - but, on fait directement référence à cette notion ou "unité de base" dont il est question dans la théorie de Nuttin. Pour lui, "le comportement est une fonction de relation et la motivation est l'aspect dynamique de ce comportement" (Nuttin, 1985, p. 101). Il faut comprendre, par là, que l'individu (I) et l'environnement (E) n'existent qu'en fonction l'un de l'autre, et que l'individu a besoin de façon vitale d'entrer en relation avec l'environnement; il s'agit de relations qui sont "requises", d'une exigence pour son propre "fonctionnement optimal". Cette entrée en relation s'effectue par le comportement de l'individu, comportement qui devient ainsi une "unité de base", un trait d'union entre les deux pôles (I-E) complémentaires. Donc, d'une part, il existe un dynamisme dans la relation I-E qui émerge du besoin même, ou encore, de cette "relation requise" entre l'individu et l'environnement, mais de plus, ce dynamisme se caractérise par l'aspect sélectif qu'il développe vis-à-vis des objets environnementaux. C'est-à-dire, que l'individu, par son comportement, entre en relation non au hasard, mais sélectivement et spécifiquement avec des objets particuliers qu'il estime comme nécessaires pour son propre "fonctionnement optimal"; ce dynamisme est la motivation. Pour Nuttin, c'est elle qui dirige, régularise le comportement. Donc, contrairement à cette notion d'un mécanisme déclencheur, il faut voir la motivation comme un dynamisme dans le comportement

qui dirige celui-ci, et coordonne les opérations à tendre vers un objet - but spécifique et préférentiel à un moment donné. Ainsi, le questionnaire a été conçu de telle sorte qu'il nous permette, par les réponses de l'élève, d'apprécier dans quelle mesure l'objet - but de celui-ci est le domaine scolaire et, par delà, s'il est intrinsèquement motivé à entretenir sa relation avec cet objet même qu'est l'école; en un mot, de connaître sa tendance motivationnelle pour le domaine scolaire.

Les quatre variables développées dans ce cadre conceptuel sont:

a) L'attitude générales vis-à-vis de l'école

Cette variable touche principalement l'aspect général de l'attrait qu'a l'école pour l'élève, l'attitude de ce dernier face à l'école, ainsi que son inclination pour la chose scolaire: par exemple, son attitude face aux devoirs ou encore aux journées d'absence. Six énoncés sondent cet aspect avec deux choix de réponses; une qui indique une motivation intrinsèque, alors que l'autre fait appel à une motivation extrinsèque.

b) Les sources de la motivation

Cette variable cherche à dégager les motifs mêmes qui orientent l'élève vers le domaine scolaire. C'est une variable qui essaye de mettre en évidence la dominance intrinsèque de la motivation face à l'objet - but école. Par exemple, est-ce par obligation, pour faire plaisir aux parents, pour rencontrer des amis ou pour plus tard et pour lui-même (apprendre un métier, une profession...) que l'élève va à l'école? Tel est le contenu des six énoncés de cette catégorie.

c) La curiosité

La variable curiosité cherche surtout à connaître la réceptivité, la disponibilité et la perméabilité de l'élève face aux sources de connaissances possibles dans le monde qui l'entoure: par exemple, apprécier la lecture, ou encore découvrir la vie des animaux; l'acquisition de connaissances étant le but même de l'action didactique de l'école. Comme dans les deux autres catégories, nous retrouvons le même nombre d'énoncés présentant des choix alternatifs entre, d'une part, une démarche possible de connaissance et, d'autre part, une action n'en impliquant pas nécessairement une face à un même objet - but.

d) L'intérêt pour le travail scolaire

Cette dernière variable est, en quelque sorte, la manifestation de l'engagement de l'élève et de son implication dans le travail scolaire. Cette manifestation peut être obtenue par les réactions que l'enfant a, lorsqu'il est en classe confronté à un problème à résoudre, ou ce qu'il fait une fois son travail terminé et qu'il dispose de temps libre. Cette variable comporte également six énoncés distincts, et l'élève a le choix entre deux réponses à chaque question: une qui sonde la dimension intrinsèque de la motivation et l'autre, l'aspect extrinsèque de celle-ci.

Partie II: Les attributions causales

La deuxième partie du questionnaire cherche à déterminer le schéma général d'attribution causale utilisé par l'élève.

Auparavant, un bref retour sur la théorie des attributions causales nous permettra de dégager le rationnel qui sous-tend cette partie de l'épreuve.

Pour Weiner (1980), les attributions formulées par un sujet, ou par un autre à son égard, donc les causes qu'il attribue à son agir, permettent d'interpréter ce résultat et, par la suite, de prédire un agir futur. La théorie des attributions causales assume en effet que la cause de son action attribuée par le sujet, ou par un autre à son égard, aura une influence sur le comportement futur du sujet et, par delà sur sa motivation. Des recherches menées par Weiner (1984) soulignent qu'il existe chez le sujet des répercussions affectives à la suite d'un succès ou d'un échec, et qu'elles dépendent de la perception des causes qui ont produit ce résultat. En d'autres mots, si une cause est perçue comme interne, il y a répercussion affective ou émotive positive ou négative en fonction du succès ou de l'échec et, par conséquent, cela peut déterminer l'expectative ultérieure. Par contre, une cause perçue externe atteindra affectivement moins le sujet.

Ainsi, l'engagement, dans une action présente, sera influencé par les formulations des attributions causales effectuées antérieurement par un sujet, face aux résultats qu'il aura obtenus.

Considérons maintenant les facteurs sur lesquels portent ces attributions causales. Pour Weiner (1980), les résultats qui font suite à une activité d'achèvement le sont en fonction de quatre facteurs, non absolus; soit l'habileté et l'effort comme facteurs internes, la difficulté de la tâche et la chance en tant que facteurs externes. Ces facteurs permettent d'expliquer le succès ou l'échec passé, et de prévoir les possibilités de succès ou échecs à venir. Le rationnel de cette partie de l'épreuve se base donc sur l'hypothèse que les expectatives, d'où découlent l'investissement et l'engagement futurs de l'élève dans les tâches scolaires, reposent sur le types d'attributions causales qu'il utilise pour interpréter les résultats antérieurs. Donc, cette partie II du questionnaire tâche de sonder les interprétations que l'élève donne à divers événements reliés à la vie scolaire, pour en déduire le type d'attribution causale qu'il utilise.

Weiner a établi une classification tridimensionnelle des causes perçues du succès ou de l'échec d'un résultat (voir Tableau I, chapitre II, page 38)

À partir de cette taxonomie, l'auteur du questionnaire, Ruel (1985), a pris en considération deux processus d'élaboration des causes; d'une part, le schéma causal multiple suffisant (SCMS), où une seule cause suffit à l'explication d'un résultat donné; et, d'autre part, le schéma causal multiple nécessaire (SCMN), où plus d'une cause s'avère nécessaire pour expliquer le résultat. Ces jugements s'effectuent, entre autres, à partir de champs informatifs comme la situation actuelle, les événements passés, la connaissance de soi, auxquels des facteurs tels l'habileté, l'effort, la difficulté de la tâche et la chance sont associés

en tant que catégories d'attribution causale. Ainsi, au total vingt énoncés ont été formulés donnant deux choix de réponse à l'élève. Ces deux choix varient en tenant compte des trois dimensions dégagées par Weiner (Tableau 1, chapitre II). Cependant, ils se nuancent, dans la partie du schéma causal multiple suffisant, par la dimension interne - externe conjugée à celle de stabilité - instabilité; et, dans la partie du schéma causal multiple nécessaire, la dimension contrôlabilité - incontrôlabilité est en outre prise en considération. Le tableau 3 décrit la répartition des énoncés de cette partie de l'épreuve.

À titre d'exemple, voici une illustration d'un type d'énoncé (25): l'élève pourrait dire qu'il a de bonnes notes en classe, parce qu'il travaille bien ou parce que les examens sont faciles. Cet énoncé fait partie du schéma multiple suffisant dont une cause suffit pour expliquer la situation. Il touche la dimension interne - externe avec celle de la stabilité, c'est-à-dire que, s'il considère qu'il réussit parce qu'il travaille bien, ceci fait référence aux dimensions interne et stable, alors que si c'est parce qu'il trouve que les examens sont faciles, il s'agit d'une cause externe et stable.

Dans l'ensemble, l'épreuve motivation comprend donc un total de 44 énoncés, dont 24 font référence à la partie I et 20 à la partie II du questionnaire. Il convient de souligner que chaque énoncé fut l'objet d'une analyse méticuleuse afin de rejoindre au mieux de notre connaissance le vécu scolaire de l'élève, à qui le questionnaire s'adresse. C'est ainsi qu'on retrouve également une constance quant au choix de vocabulaire, quant à la composition des phrases, ainsi qu'au non-sexisme dans

Tableau 3

Attributions causales, partie II

Répartition des items

Catégories		Items	N. items
A) Schéma causal multiple suffisant (SCMS)			
1. Interne - externe			
	1.1 Stable	25, 30, 40	3
	1.2 Stable - interne	35	1
	1.3 Instable	27, 32, 37	3
	1.4 Instable - stable	42	1
2. Stable - Instable			
	2.1 Interne	26, 28, 33, 36	4
	2.2 Externe	31, 38, 41, 43	4
B) Schéma causal multiple nécessaire (SCMN)			
3. Interne - Externe			
	3.1 Stable (contrôlable vs non-contrôlable)	39	1
	3.2 Instable (contrôlable vs non-contrôlable)	34	1
	3.3 contrôlable (stable vs instable)	29	1
	3.4 Incontrôlable (stable vs instable)	66	1
		TOTAL:	20

la formulation des phrases dans la mesure du possible. Le questionnaire (Annexe III) est intitulé "Mes goûts et mes intérêts" et peut s'adresser aux enfants de la troisième à la sixième année du primaire (pour l'analyse métrologique, voir Chapitre IV).

Barème de correction de l'épreuve "Mes goûts et mes intérêts"

Le questionnaire comprend 44 énoncés ayant comme champ d'application l'école (tâches scolaires, professeurs, pairs), les relations avec les autres (pairs), d'autres activités (lecture, sport, télévision). Pour chaque énoncé, on demande à l'enfant d'indiquer laquelle des deux affirmations alternatives pré-établies est vraie pour lui, ou se rapproche le plus de ce qu'il croit ou pense être vrai pour lui. Du fait que le questionnaire cherche à mesurer et évaluer une tendance, il n'y a ni bonnes, ni mauvaises réponses.

En raison du rationnel qui sous-tend chaque partie de l'épreuve, le barème de correction de cette épreuve diffère d'une partie à l'autre. Dans la première partie du questionnaire, toute réponse tendant à approcher le concept de la motivation intrinsèque, tel que décrit par Nuttin, sera valorisée d'un point; et, dans la seconde partie, toute explication encerclée par l'enfant tendant à attribuer les causes à l'interne et/ou stable, et/ou contrôlable sera avantagée par un point supplémentaire. Il est à noter que toutes les affirmations bonifiées par un point ont été irrégulièrement disposées, afin de ne pas permettre à l'élève de percevoir la réponse positive par sa constance d'apparition.

Les scores maximums possibles pour la partie I sont de 24 points, et de 40 pour la seconde partie; ce qui donne un total possible de 64 points. Sera éliminé du score total tout item pour lequel soit aucun choix de réponse n'a été donné, soit que les deux possibilités ont été retenues. De plus, lorsque, pour un sujet, plus de deux items sont éliminés, ce sujet, alors, ne sera pas pris en considération.

Les résultats du questionnaire permettent, pour la partie I, de déceler, dans le cas d'un score élevé, une tendance motivationnelle intrinsèque, plus ou moins marquée pour l'objet - but qu'est la domaine scolaire. Inversement, un score peu élevé peut être indicatif d'un éloignement face à cet objet - but.

Dans la seconde partie, un score élevé est indicatif d'une tendance à attribuer les causes des évènements à des dimensions internes, stables et/ou contrôlables. Alors qu'un score faible indique plus une tendance à attribuer les causes à des dimensions externes, instables, et/ou incontrôlables.

3.3 Présentation de l'épreuve des perceptions de l'école

L'environnement scolaire, dans lequel baigne l'enfant, révèle plus ou moins rapidement, à la personne qui le scrute d'un peu plus près, un kaléidoscope de champs perceptuels. En effet, s'il est de prime abord relativement facile de remarquer que l'enfant est dans sa classe avec ses camarades et son professeur, force est de reconnaître qu'il est tout à la fois en interaction avec un monde multiple. Ce monde physique, culturel, social, psychologique et pédagogique, tout en étant caractéristique à la situation scolaire, n'en est pas néanmoins particulier et propre à chaque milieu, avec ses exigences et ses rites différents. D'où la nécessité de préciser tant la nature que la qualité des perceptions que les divers agents ont de l'école, et auxquelles la recherche s'attache.

Il s'agit, d'une part, de sonder les perceptions que l'enfant - élève a de cet environnement scolaire, tant sous l'angle affectif (comment il le ressent) que sous l'aspect cognitif (comment il le considère), pour nous permettre d'en apprécier la qualité en termes de rejet ou d'acceptation.

D'autre part, en regard des exigences d'ordre méthodologique, telles que soulignées précédemment, il était requis de n'utiliser qu'un instrument qui, sous forme de questionnaire, puisse être administré aux enfants de notre échantillon et qui englobe, autant que faire se peut, l'ensemble de la réalité scolaire.

Or, dans le domaine des perceptions de l'école, l'inventaire des outils

publiés pouvant satisfaire et les objectifs de la recherche, et ses exigences, n'a donné aucun résultat, si ce n'est que de fournir indirectement des pistes permettant de préciser la nature des perceptions. En effet, s'inspirant tant de cette démarche que de la littérature sur l'école, l'auteur du questionnaire "Moi et ma classe I" (Ruel, 1985) (voir annexe IV) a conçu et élaboré un instrument qui vise à recueillir et à identifier les perceptions affectivo - congitives que les enfants du primaire ont de l'école dans trois dimensions d'investigation bien précises. Il s'agit, d'une part, de la dimension école en général et, d'autre part, des dimensions relationnelles entre le sujet et son enseignant-e et entre le sujet et ses pairs. Ces trois dimensions (école, enseignant-e, pairs) sont donc définies comme reflétant la nature des perceptions affectivo - cognitives de l'école auxquelles la recherche (voir tableau IV) s'attache.

Si l'on considère le rationnel qui sous-tend la première dimension qui touche l'école en général, il comprend trois variables contenant cinq énoncés chacune. La première tente de cerner les perceptions du sujet face aux diverses exigences propres à la vie scolaire, qui se manifestent tant en termes de discipline (silence, rangs, etc.) qu'en termes de travail requis (devoirs, leçons, exercices, etc.).

La seconde variable essaie, par contre, de faire ressortir les perceptions de l'élève en ce qui a trait à son intérêt général pour la chose scolaire, qui peut se traduire tant par sa participation ou non dans la vie scolaire de la classe (questions posées à l'enseignant-e, entraide, travail individuel libre, etc.), que dans la cour de récréation (jeu

avec des amis-es). Enfin, la troisième relève les perceptions de l'enfant en rapport avec son adaptation en général, avec son inclination pour la classe et l'école en terme d'attrait ou de rejet, de plaisir ou non avec les amis-es, l'enseignant-e, la vie de la classe.

La seconde dimension traite de la fameuse relation "maître - élève". Elle essaie, par l'intermédiaire de deux variables, de sonder tantôt la perception que le sujet a de son enseignant-e à son égard, et tantôt à un second degré, la perception que l'élève a de la perception du professeur à son égard. Autrement dit, le questionnaire s'attache ici au comment l'enfant perçoit son enseignant-e, et aussi au comment il voit que son enseignant-e le perçoit. Le contenu perceptuel des cinq items, de chacune de ces deux variables, est composé soit de l'affection, la confiance et le soutien, soit de l'exigence, la punition ou le rejet.

Le tableau 4 présente la répartition des items pour chaque dimension et variable présentées.

Le questionnaire "Moi et ma classe I" (annexe IV), conçu et élaboré par Ruel (1985), s'adresse aux enfants des niveaux scolaires allant de la 3ème à la 6ème année du primaire, bien que la standardisation n'ait été faite qu'en 3ème et 5ème année seulement (pour l'étude métrologique, voir chapitre IV). Il comprend 35 énoncés, présentés sous formes d'affirmations, auxquels on demande à l'enfant de répondre s'il est en accord ou non avec ce qui est écrit. L'élève n'a pas à commenter sa réponse, mais est plutôt inviter à donner spontanément la première réponse qui lui vient à l'esprit en l'indiquant par une croix, dans la case

Tableau 4

Questionnaire "Moi et ma classe I"

Répartition des items

Dimensions	Variables	Items	N
1) École en général	1.1 - Adaptation générale	1, 4, 7, 10, 13	5
	1.2 - Exigence de l'école	2, 5, 8, 11, 14	5
	1.3 - Intérêt à l'école	3, 6, 9, 12, 15	5
2) "Relation Maître - élève"	2.1 - Sa perception de l'enseignant-e	16, 20, 24, 28, 32	5
	2.2 - Sa perception de celle de son enseignant-e	18, 22, 26, 30, 34	5
3) "Relation avec les pairs"	3.1 - Sa perception des pairs	17, 21, 25, 29, 33	5
	3.2 - Sa perception de celle de ses pairs	19, 23, 27, 31, 35	5
		TOTAL:	35

appropriés. Rappelons, en effet, que le questionnaire ne vise pas à mesurer les bonnes ou mauvaises réponses, mais bien à évaluer les perceptions et, par delà, le degré d'acceptation ou de rejet par l'élève des trois dimensions retenues: l'école, l'enseignant-e, les pairs.

Pour terminer, il est à noter que, tout comme dans les autres instruments utilisés, la composition des énoncés tente, dans la mesure du possible, d'être non sexiste et de se rapprocher du vécu des élèves en termes de phrases et de vocabulaire.

Barème de correction de l'épreuve "Moi et ma classe I"

L'objectif du questionnaire étant de recueillir et d'identifier la nature et la qualité des perceptions affective - cognitives de l'école chez les enfants de 3ème et 5ème année, le pointage des réponses s'établit de la façon suivante: toute affirmation, qu'elle soit dans sa forme positive ou négative, et qui s'oriente vers une perception à caractère positif est bonifiée d'un point. Par conséquent, en fonction de leur forme et par rapport au résultat visé, les choix privilégiés par l'auteur se présentent tantôt sous la case "oui" (N = 20), tantôt sous la case "non" (N = 15), et sont répartis irrégulièrement tout au long des 35 énoncés de l'épreuve.

Il en résulte donc que le score maximum est équivalent à 35 points. Un tel résultat est indicatif d'une perception très positive de l'école d'une acceptation de ses exigences, d'une bonne adaptation, et de l'établissement de très bonnes relations tant avec l'enseignant-e qu'avec les pairs. À l'inverse, un score faible dénote, dans l'ensemble, une

perception négative de l'école, comprenant un non intérêt, une non acceptation de ses exigences, une adaptation difficile et une impression perçue de rejet, tant de la part de l'enseignant-e que des pairs.

Chapitre IV: Analyse métrologique des instruments de mesure

4.1 Introduction[2]

Nous voici rendus à l'étape, intitulée par Léon (1977), de "la mesure et de l'administration de la preuve". Nous allons, en effet, au cours des chapitres subséquents, confronter notre démarche de réflexion aux données empiriques recueillies par l'intermédiaire des différents questionnaires utilisés.

Cependant, dans un premier temps, et tel est l'objet de ce chapitre, nous passerons en revue chacun des instruments afin d'en apprécier les qualités métrologiques.

En vue de rendre la lecture plus aisée, et de situer et préciser le cadre à partir duquel nous décrirons et analyserons les différents résultats, nous exposerons, dans un premier temps, de façon plus théorique la démarche générale adoptée, et les choix statistiques effectués dans cette recherche. Par la suite, nous présenterons par épreuve les résultats obtenus.

Étude métrologique

En ce qui a trait aux qualités métrologiques, il s'agit de nous assurer que les outils que nous avons utilisés soient, d'une part, dignes de confiance en vue de l'analyse et de l'interprétation de nos données et, d'autre part, valides.

Analyse des items

Comme "tant la validité que la fidélité de tout test dépend en fin de compte des caractéristiques de ses items "(Anastasi, 1976, p. 198) c'est par l'analyse d'items de chaque questionnaire que nous débuterons l'étude métrologique.

Ces items peuvent être analysés qualitativement, en terme de leurs contenu et forme (voir présentation des questionnaires) et quantitativement en fonction de leurs indices de difficulté et de discrimination. L'objet de l'étude de ces indices est de nous permettre de déceler la pertinence et la validité de chacun des items, en eux-mêmes et par rapport à l'ensemble des items composant chaque questionnaire. C'est de ce type d'analyse dont il sera question en premier lieu.

Indice de difficulté des items

Dans la plupart des cas, quand il s'agit de questionnaires ou de tests, la difficulté d'un item est exprimée en termes de pourcentage de réussite; plus l'item est facile, plus grand sera ce pourcentage et, inversement, à un faible pourcentage correspondra un item difficile. Cependant, vu la nature même des variables avec lesquelles nous travaillons, il ne saurait être question de pourcentage de l'indice de difficulté quand on traite de motivation et de perceptions. Aussi, dorénavant, préférerons-nous parler du même concept en termes d'étendue de l'indice motivationnel et attributionnel, d'une part, et de l'indice perceptuel, d'autre part.

De plus, l'examen des indices motivationnels et perceptuels des instruments utilisés, permettra de nous donner une première idée de la répartition des résultats. Puisqu'en effet, "avec une moyenne des scores réussis d'environ 50%, il y a le maximum de chance d'obtenir une courbe normale avec des scores individuels se répartissant largement des deux côtés de la moyenne jusqu'aux extrêmes" (Anastasi, 1976, p. 203). Une telle observation, quant à la normalité de la distribution, nous permettra de postuler la "dite normalité de distribution" de nos épreuves, et le recours aux techniques statistiques courantes.

L'indice de discrimination

Une fois établie la valeur de différenciation de chaque item, la question se pose, dès lors, de savoir dans quelle mesure le questionnaire en entier, et chaque item en particulier concourrent au même genre de discrimination parmi les sujets. Cet indice de discrimination exprime la valeur de la corrélation entre chaque item et l'ensemble du questionnaire. Postulant une distribution normale et continue des dimensions (motivation et perception) sous-tendues dans les réponses dichotomiques des items, cette corrélation nous a été fournie par la formule de la corrélation bi-sériale ("r bis"); cette méthode est particulièrement appropriée à la mesure de la corrélation de deux variables continues dont l'une (item) se présente de façon dichotomique par une distribution en deux classes seulement (Dayhaw, 1979).

Pour chaque épreuve, un tableau représentera les valeurs de l'étendue des indices de discrimination. Deux autres tableaux permettront de visualiser le niveau de confiance de ces indices par le recours au test

de signification du "t" de Student, et l'étendue du coefficient d'association (% de covariation) de la corrélation bi-sériale calculée, afin d'en permettre l'interprétation.

La fidélité

"L'un des critères de la valeur scientifique d'un instrument de mesure est le caractère de fidélité ou de fiabilité des résultats qu'il fournit" (Léon, 1977, p. 154).

La fidélité des instruments de mesure a été établie par la méthode de Kuder - Richardson. Celle-ci, ne nécessitant qu'une administration d'une seule version du questionnaire, est basée sur l'examen des performances à chaque item, ou autrement dit sur la consistance des réponses à tous les items du questionnaire. Cette "consistance interitem" est obtenue suite à l'application de la formule connue sous le nom de "Kuder - Richardson 20 ou K-R 20", et dont le résultat nous donne le coefficient de fidélité de l'ensemble de l'épreuve. Cette formule est applicable à toute épreuve dont le type de question est fermé et ne comporte qu'un choix limité à deux réponses du genre vrai ou faux, ou toute autre forme du système du tout ou rien (Anastasi, 1976). Comme telle est la présentation des possibilités offertes aux sujets par les questionnaires que nous avons utilisés, nous n'avons pas eu recours, non plus, à l'emploi de la formule générale dérivée connue sous le nom du "coefficient alpha de Cronbach".

Enfin, puisque nous n'avions aucun postulat concernant l'établissement d'un ordre de difficulté croissant dans l'enchaînement des questions

cela excluait l'utilisation de la formule de "Kuder - Richardson 21". Pour chaque épreuve, la valeur significative des coefficients de fidélité ainsi obtenus (K-R 20), a été éprouvée à partir de la formule de Fisher du rapport "t" (Dayhow, 1979, p. 367). Ce choix s'imposait parce que considérant le nombre d'items de chaque questionnaire, nous pouvions traiter chacun de ceux-ci comme de petits échantillons. Toutefois, le nombre de sujets étant très grand (N = 261), nous avons eu recours à "une tabulation des valeurs de r tout juste significatives à divers niveaux de probabilités et à divers degrés de liberté" (Dayhaw, 1979, p. 368: publiée par Krutz et Mayo, 1979) sur la base du rapport "t" de Fisher. Ce seront donc à ces valeurs de "r" que seront confrontés, dans nos tableaux, les coefficients de fidélité de chaque instrument, en vue d'en établir la signification statistique au seuil de probabilité de p = .001.

Enfin, en ce qui a trait à l'interprétation en elle-même des coefficients de fidélité, nous jugeons utile et à propos de souligner que même si la littérature (Anastasi, 1976; Cronbach, 1960 in Leon, 1977) fait mention de coefficients de corrélation nécessaires supérieurs à .80, comme c'est souvent le cas dans les tests de connaissance, ce fait ne peut s'appliquer directement au domaine des perceptions ou de la motivation.

La validité interne

Cependant, "s'assurer de la fidélité d'une mesure est insuffisant" (Léon, 1977, p. 158). C'est pourquoi, dans le cadre de l'examen des qualités métrologiques de nos instruments, nous considérerons également la validité

interne de ces dernières, "ce minimum sans lequel nous ne pourrions interpréter les résultats" (Ouellet, 1981, p. 148).

La question qui se pose, dès lors, est d'essayer d'estimer dans quelle mesure les données recueillies avec nos différents questionnaires sont réellement attribuables aux variables auxquelles on prétend les attribuer; ou autrement dit, y-a-t-il inclusion dans les instruments de facteurs non pertinents qui, à notre insu, auraient pu altérer les résultats obtenus?

Ce minimum est un indice parmi d'autres qui nous permettra de juger de la validité de nos épreuves. Cet indice, qui s'exprimera dans les différents tableaux sous la colonne intitulée coefficient de validité, est obtenu en extrayant la racine carrée du coefficient de fidélité (Guilford et Fruchter, 1973 in Anastasi, 1976). Cette technique s'applique lorsque le coefficient de fidélité a été obtenu par le biais de la méthode de Kuder - Richardson. En effet, l'examen de la "consistance interitem", effectuée par cette méthode, fournit par le fait même un critère quant à l'homogénéité de l'instrument de mesure en lui-même et, par conséquent, d'évaluer la présence ou non, de facteurs étrangers à la mesure des variables concernées.

Nous avons souligné, précédemment, que le coefficient de validité interne n'était pas le seul moyen d'établir la validité. En effet, il convient de rappeler qu'un tel jugement ne peut-être porté qu'à la lumière de plusieurs analyses et observations.

Sans porter le titre d'analyse de contenu, la démarche théorique décrite dans la première partie de cette recherche, et qui a conduit à l'énoncé des hypothèses, a permis de justifier le choix et l'adaptation de questionnaires existants, et la construction, à l'aide de rationnels appropriés, de nouveaux questionnaires. La présentation de ceux-ci (catégories retenues, nombre d'items, barèmes de correction, ...) sont autant d'éléments qui, ajoutés à la description de l'échantillon et du protocole de passation des épreuves, concourent à permettre l'appréciation de la validité des instruments. Cependant, puisqu'il s'agit, en définitive, de juger si ces derniers mesurent effectivement bel et bien ce qu'ils sont censés mesurer (les perceptions et la motivation) et comment ils le font, nous ne saurions nous contenter, à l'instar de Cronbach et Meehl (1955, p. 291: in Anastasi, 1976, p. 161) "d'offrir de subtiles élaborations rationnelles comme si c'était de la validation", mais, bien plus, de confronter ces dernières aux données empiriques recueillies.

Ce n'est qu'au terme de ce chapitre que nous pourrons alors être en mesure d'émettre un jugement sur la valeur de chacun de nos instruments.

4.2 Questionnaire: "Mes goûts et mes intérêts"[2]

Analyse des items de la partie I

Pour les 24 items composant la première partie de l'épreuve motivation, le tableau 5 nous permet de constater que l'étendue de l'indice motivationnel va de 17% à 97%. La moyenne calculée de l'indice motivationnel, partie I, équivaut à 65%. Nous sommes donc en présence d'un ensemble d'items, s'étendant largement des deux côtés d'une moyenne modérément supérieure à 50%.

Tableau 5

Motivation - partie I

Indices motivationnels

Indices de discrimination (r bis) des items

Sujets	N. items	Pour tous les items étendue des indices motivationnels	"r bis"
Garçons et filles 3ème et 5ème année N = 261	24	0.17 - 0.97	0.07 - 0.82

Ce qui peut nous permettre de conclure que les 24 items, composant cette partie, ont un pouvoir de différenciation des réponses des sujets relativement acceptable. De plus, nous pouvons observer que les indices de discrimination (r bis) de ces mêmes items présentent des corrélations allant de .07 à .82. Les tableaux 6 et 7 établissent, d'une part, la signification statistique des corrélations obtenues par le test "t" de

Student au seuil de signification de p = .001 et, d'autre part, l'étendue du coefficient d'association ou le pourcentage de variance expliquée.

Tableau 6

Motivation - partie I

Niveau de confiance de l'indice de discrimination

Items	t	dl	p
Tous sauf	3.90 - 23.68 > 3.29	259	0.001
19 et 23	2.37 et 1.23 < 3.29	259	NS

Tableau 7

Motivation - partie I

Étendue du coefficient d'association

Items	% de variance expliquée
Tous sauf	0.05 - 0.69
19 et 23	0.02 et 0.005

La lecture du tableau 6 indique que pour tous les items, sauf deux, les corrélations "r bis" sont statistiquement significatives à p = .001, et que leurs pourcentages de variance expliquée (tableau 7) s'étendent de 5% à 69%. On peut donc en conclure que, dans l'ensemble, 22 items sur 24 offrent un pouvoir de discrimination adéquat. Mais qu'en est-il des deux items 19 et 23? Non seulement la corrélation ("r bis") n'est pas statistiquement significative au seuil de confiance retenu, quoique

l'item 19 le soit à p = .05 (2.37 > 1.96), mais, de plus, ces derniers ne covarient avec l'ensemble de l'épreuve partie I que dans l'ordre de 2% pour l'item 19 et même pas de 1% pour l'item 23, ce qui en fait des items non discriminatifs. Ces deux items font partie de la catégorie intitulée "curiosité", et leur relecture, à la lumière de ces indices, donne lieu de fait à une certaine ambiguïté de choix dans les réponses offertes aux sujets. En supposant que l'on exclut ces deux items, on observe alors que le pourcentage de covariation le plus faible est de 5%, et correspond à l'item 16. Ce dernier appartient à la catégorie "intérêt", et en se référant à l'énoncé on peut comprendre ce lien faible; cependant, de par son contenu, il nous semble bien correspondre à la dynamique qui se vit en classe.

Nous pouvons donc estimer, à la suite de cette analyse des items, que, pour les besoins de la présente recherche, les énoncés utilisés dans le questionnaire motivation, partie I, semblent suffisamment pertinents quant à leur pouvoir de différenciation et de discrimination des réponses des sujets. Toutefois, il conviendrait à l'avenir, si l'épreuve était réutilisée de revoir ces trois items, à savoir les items 16, 19 et 23.

Fidélité et validité interne de la partie I

Le tableau 8 présente, pour cette partie de l'épreuve motivation, le coefficient de fidélité, calculé par la formule de Kuder - Richardson 20 (K-R 20), la valeur de "r" tout juste significative au seuil de probabilité de p = .001 établie par Krutz et Mayo (1979), et le coefficient de validité interne.

Tableau 8

Motivation - partie I

Coefficients de fidélité et de validité interne

N. sujets	N. items	Fidélité (K-R 20)	"r" à p = .001	Validité
261	24	0.65	0.2053	0.81

Nous observons que le coefficient de fidélité a une valeur de r = .65 et que cette valeur est nettement supérieure à celle qui est minimalement significative (r = .21) au seuil de p = .001. Il en résulte que, pour ce genre de questionnaire qui n'est pas une épreuve de connaissance, le coefficient de fidélité obtenu, statistiquement significatif, est raisonnable.

En ce qui a trait au coefficient de validité interne, il appert que la valeur obtenue r = .81 est acceptable.

L'étude métrologique du questionnaire "motivation" partie I nous permet donc de poursuivre la description, l'analyse et l'interprétation des résultats sur la base d'un instrument dont les coefficients de fidélité et de validité interne sont adéquats.

Analyse des items de la partie II

Le tableau 9 nous permet d'apprécier, pour les 20 items composant la seconde partie de l'épreuve motivation, l'étendue des "indices attributionnels". On constate que ces derniers vont de 36% à 89%. La moyenne calculée de ces indices attributionnels est égale à 63%, ce qui nous met en présence d'un ensemble d'items, s'étendant bien autour d'une

moyenne modérément supérieure à 50%.

Tableau 9

Motivation - partie II

Indices attributionnels

Indices de discrimination (r bis) des items

Sujets	N. items	Pour tous les items Étendu des indices attributionnels	"r bis"
Garçons et filles 3ème et 5ème années	20	0.36 - 0.89	0.10 - 0.53

Nous pouvons, donc, nous permettre de conclure que les vingt items composant cette seconde partie de l'épreuve motivation présentent un pouvoir de différenciation des réponses des sujets relativement acceptable. Nous pouvons également observer que les indices de discrimination (r bis) de ces mêmes items donnent des corrélations s'étendant de r = .10 à r = .53. Les tableaux 10 et 11 établissent, d'une part (tableau 10), la signification statistique (test "t" de Student) des corrélations obtenues au seuil de signification de p = .001 et, d'autre part (tableau 11), l'étendue du coefficient d'association ou le pourcentage de variance expliquée.

La lecture du tableau 10 indique que, pour tous les items sauf deux, les corrélations "r bis" sont statistiquement significatives à p = .001, et celle du tableau 11, que leurs pourcentages de variance expliquée

Tableau 10

Motivation - partie II

Niveau de confiance de l'indice de discrimination

Items	t	dl	p
Tous sauf	4.70 - 10.10 > 3.29	259	0.001
33 et 38	3.02 et 1.62 < 3.29	259	NS

Tableau 11

Motivation - partie II

Étendue du coefficient d'association

Items	% de variance expliquée
Tous sauf	0.07 - 0.28
33 et 38	0.03 et 0.01

s'étendent de 7% à 28%. On peut donc en conclure que, dans l'ensemble, 18 items sur 20 offrent un pouvoir de discrimination adéquat. En ce qui a trait aux deux items 33 et 38, nous observons, primo, que leurs corrélations (r bis) ne sont pas statistiquement significatives au seuil retenu de p = .001. Toutefois, l'item 33 est statistiquement significatif au seuil de p = .01 (3.02 2.57). L'observation du tableau 11 nous permet de constater que les deux items en question ne covarient avec l'ensemble de l'épreuve, partie II, que dans une proportion inférieure à 5%; ce qui en fait des items difficilement discriminatifs.

Ces deux items (33 et 38) appartiennent à la catégorie intitulée schéma causal multiple suffisant, et à la sous-catégorie des attributions causales stables - instables en référence, soit à une cause interne (item 33), soit à une cause externe (item 38). À la lumière de ces dernières informations, la relecture des énoncés permet, de fait, de discerner l'ambiguité de choix auquel les sujets ont été confrontés. En isolant les deux items qui posent problème, nous pouvons donc estimer, pour les fins de la présente recherche, que les énoncés utilisés dans cette seconde partie du questionnaire "Mes goûts et mes intérêts" semblent suffisamment pertinents quant à leur pouvoir de différenciation et de discrimination des réponses des sujets. Cependant, si d'aucun songe à réutiliser à l'avenir cette partie de l'épreuve, les deux items 33 et 39 seraient sûrement à reconsidérer.

Fidélité et validité interne de la partie II

Le tableau 12 présente pour cette seconde partie de l'épreuve motivation le coefficient de fidélité, calculée à l'aide de la formule de Kuder - Richardson 20 (K-R 20), la valeur minimale de la corrélation significative au seuil de probabilité de $p = .001$ établie par Krutz et Mayo (1979), et le coefficient de validité interne. Il appert que le coefficient de fidélité obtenu, quoiqu'apparemment relativement faible de prime abord, n'en possède pas, néanmoins, une valeur nettement supérieure à celle calculée par Krutz et Mayo au seuil de probabilité de $p = .001$.

Par ailleurs, le coefficient de validité interne nous donne une valeur de $r = .58$, ce qui n'est pas négligeable.

Tableau 12

Motivation, partie II

Coefficients de fidélité et de validité interne

N. sujets	N. items	Fidélité (K-R 20)	"r" à p = .001	Validité
261	20	.34	0.2053	.58

Bien que reconnaissant les faiblesses, dont, entre autres le nombre d'items, nous pouvons donc nous permettre, sur la base de ces indications statistiques, de croire que cette partie II du questionnaire motivation est suffisamment digne de confiance et démontre une validité interne acceptable, pour nous autoriser à poursuivre l'analyse et l'interprétation des données recueillies.

En résumé, si nous considérons l'ensemble de l'épreuve "Mes goûts et mes intérêts", nous nous apercevons que sur 40 items seul quatre ont posé quelques difficultés. Étant donné le fait qu'il s'agit d'une première tentative, en vue d'opérationnaliser un certain nombre de concepts récents, issus des théories non moins contemporaines et ceci, auprès de jeunes enfants, nous estimons que ce questionnaire présente, pour notre recherche, les qualités métrologiques nécessaires et suffisantes.

Corrélations entre les parties I et II de l'épreuve motivation

Enfin, pour clore cette étude traitant des qualités métrologiques de l'épreuve motivation, "Mes goûts et mes intérêts", nous considérerons les corrélations entre les deux parties du questionnaire.

Cette opération s'impose en vue de recueillir quelques derniers éléments pertinents à l'établissement de la validité de structure du questionnaire. En effet, dans la mesure où les deux parties du questionnaire révèlent, par l'examen de la corrélation les unissant, un pouvoir de différenciation marqué, ceci nous permettra de déduire que les deux parties caractérisent, chacune à leur façon, en se complétant, la dimension motivation et, par conséquent, de justifier dans une certaine mesure la raison d'être de ces deux parties. La mesure du coefficient de corrélation de Pearson a été utilisée pour réaliser cette relation, puisque nous avons à traiter deux variables chez une même série de sujets pour une occasion donnée (Dayhaw, 1979, p. 145). Le tableau 13 nous présente les corrélations obtenues entre la partie I et la partie II de l'épreuve, les niveaux de signification et les pourcentages de covariation.

Tableau 13

Motivation, partie I et partie II

Corrélations linéaires de Pearson, niveaux de signification

et pourcentages de covariation entre les parties

		Partie I
Partie II	r	.23***
	% cov	5

*** niveau de signification $p = .001$

Nous pouvons observer que le coefficient calculé ($r = .23$) entre la partie I et II, significatif au seuil de probabilité de $p = .001$, est faible,

et ne nous donne un pourcentage de covariation que de l'ordre de 5%. Autrement dit, puisque tout au plus 5% de la variance de la partie II peut être expliquée par la variance de la partie I, nous pouvons donc en conclure que la relation entre les deux parties est faible, et que chacune est bien distincte de l'autre.

En conclusion, nous pouvons observer que le questionnaire "Mes goûts et mes intérêts" mesure deux aspects distincts des dynamismes motivationnels, en outre, à la lumière de toutes les informations d'ordre métrologiques que nous avons recueillies, nous estimons que cet instrument de collecte de données est suffisamment valide, par la différenciation de ses parties qui assument une certaine exhaustivité de contenu, et digne de confiance que pour nous autoriser à poursuivre notre démarche de recherche.

4.3 Questionnaire: "Moi et ma classe I"

Analyse d'items

La lecture du tableau 14 nous permet d'apprécier l'étendue de l'indice perceptuel présenté par les 35 items de ce questionnaire qui va de près de 20% à 95%. La moyenne calculée de l'indice perceptuel équivaut à 71%. Nous sommes donc en présence d'un ensemble d'items, s'étendant largement des deux côtés d'une moyenne supérieure à 50%. Compte tenu de ce fait, nous pouvons donc conclure que l'ensemble des 35 items composant ce questionnaire possède un pouvoir de différenciation des réponses des sujets acceptable dans le cadre de cette recherche.

Tableau 14

"Moi et ma classe I"

Indices perceptuels

Indices de discrimination (r bis) des items

Sujets	N. items	Pour tous les items étendue de l'indice perceptuel	"r bis"
Garçons et filles 3ème et 5ème année N = 256	35	.20 - .95	-0.08 - 0.85

Si l'on considère les indices de discrimination (r bis) de ces mêmes items, nous pouvons observer que les corrélations présentent des valeurs allant de -0.08 à .85. Cependant, avant d'interpréter ces résultats, il convient d'examiner ceux-ci en regard des seuils de signification calculés.

Les tableaux 15 et 16 établissent, d'une part (tableau 15), la signification statistique des corrélations obtenues par le test "t" de Student au seuil de signification de p = .001 et p = .05 et, d'autre part (tableau 16), l'étendue du coefficient d'association ou le pourcentage de variance expliquée.

Tableau 15

"Moi et ma classe I"

Niveau de confiance de l'indice de discrimination

Items	t	dl	p
Tous sauf	4.31 - 25.52 > 3.29	254	0.001
18	2.32 > 1.96	254	0.05
14, 28	1.85 et .11	254	NS

Tableau 16

"Moi et ma classe I"

Étendue du coefficient d'association

Items	% de variance expliquée
Tous sauf	0.07 - 0.72
14, 18, 28	0.01 - 0.02 - 0.006

La lecture du tableau 15 nous indique que, pour tous les items sauf trois, les corrélations "r bis" sont statistiquement significatives à p = .001, et que leurs pourcentages de variance expliquée (tableau 16) s'étendent

de 7% à 72%. On peut donc en conclure que, dans l'ensemble, 32 items sur 35 présentent un pouvoir de discrimination adéquat pour les fins de notre recherche. Mais qu'en est-il des items 14, 18 et 28? Nous nous apercevons que non seulement ces trois items ne présentent pas des corrélations "r bis" statistiquement significatives au seuil de confiance retenu, bien que l'item 18 le soit à p = .05 (2.32 > 1.96), mais que, de plus, leurs pourcentages de covariation avec l'ensemble de l'épreuve sont très faible : 1% pour l'item 14, 2% pour l'item 18 et moins de 1% pour l'item 28. Nous pouvons donc en conclure que ces trois items sont non discriminatifs, et qu'exception faite de ces derniers, les énoncés utilisés dans le questionnaire "Moi et ma classe I" semblent pour les besoins de notre recherche, suffisamment pertinent quant à leur pouvoir de différenciation et de discrimination des réponses perceptuelles des sujets. Toutefois, il y aurait lieu dans le cas d'une réutilisation du questionnaire, de réviser les trois items 18, 14 et 28.

Fidélité et validité interne

Le tableau 17 présente, pour le questionnaire "Moi et ma classe I" le coefficient de fidélité, calculé par la formule de Kuder - Richardson 20 (K-R 20), la valeur de "r" tout juste significative au seuil de probabilité de p = .001 établie par Krutz et Mayo (1979), et le coefficient de validité interne.

Nous observons que le coefficient de fidélité a une valeur de r = .77 et que cette valeur est nettement supérieure à celle qui est minimalement acceptable et significative (r = .21) au seuil de p = .001. De plus, il appert que le coefficient de validité interne obtenu (.88) est

Tableau 17

"Moi et ma classe I"

Coefficient de fidélité et de validité interne

N. sujets	N. items	Fidélité (K-R 20)	"r" à p = .001	Validité
256	35	0.77	.2073	.88

élevé. Nous pouvons donc conclure, à la lumière de ces données, et considérant le fait que nous n'avons pas affaire à un questionnaire du type connaissance, que l'épreuve "Moi et ma classe I" est un outil valable et adéquat pour les fins de notre recherche.

Chapitre V: Description, analyse et interprétation des résultats

5.1 Introduction[2]

Ce cinquième chapitre sera entièrement consacré, d'une part, à la présentation des statistiques descriptives obtenues par chacune des deux variables à l'étude et, d'autre part, à l'exposé des diverses corrélations calculées aux fins de vérifier l'hypothèse de recherche.

Statistiques descriptives

Pour chaque épreuve utilisée, nous présenterons, décrirons et analyserons à l'aide d'un certain nombre de tableaux, diverses statistiques descriptives de mesures de tendance centrale, telles la moyenne et la médiane, et de dispersion, telles la variance et l'écart - type. Outre le fait que ces mesures nous permettront d'observer comment se distribuent chacune des deux variables à l'étude dans cette recherche, ces statistiques nous fourniront des indices nous éclairant concrètement sur les caractéristiques particulières de ces variables; c'est-à-dire découvrir comment se présentent, chez des enfants de 9 et 11 ans leur motivation et leurs perceptions.

Pour chaque épreuve, nous procéderons à une description et une analyse des données, allant du général au particulier. De plus, en vue de pouvoir nous permettre certaines comparaisons, et d'observer les différentes distributions selon une perspective développementale, notre démarche s'étendra de l'examen des données recueillies pour l'ensemble de l'échantillon, à l'étude de ces dernières dans les deux sous-groupes

de 3ème et 5ème années.

Corrélations entre les variables

Ayant spécifié les caractéristiques propres à chaque variable, nous nous posons les questions suivantes: pout-on déceler un lien entre les variables perceptions et motivation? Les scores élevés recueillis en perceptions correspondent-ils à des scores élevés au questionnaire motivation? En fait, nous cherchons à vérifier l'hypothèse d'une liaison entre les résultats à l'épreuve perception et les résultats à l'épreuve motivation. Et "pour apporter la preuve de l'existence d'une telle liaison, avec un risque choisi" (Léon, 1977, p. 342), nous présentons un certain nombre de coefficients de corrélation, calculés selon la méthode de Pearson, étant en présence de deux variables qualitatives. De plus, puisque nous devons toujours nous attendre à ce que le hasard de l'échantillonnage puisse jouer son rôle, nous adjoignons à chaque coefficient de corrélation son seuil de probabilité. Enfin, puisque nous ne disposons d'aucune autre étude nous permettant de comparer les coefficients de corrélations obtenus et, pour être en mesure d'interpréter cette tendance présumée à une relation, nous présenterons également les différents pourcentages de covariation calculés (ou coefficient de détermination, Dayhaw, 1979, p. 137). Loin d'impliquer une relation de causalité, ce pourcentage nous indiquera, plus concrètement, la proportion des changements observables dans la variable motivation qui est associée à des changements dans la variable des perceptions; autrement dit, jusqu'à quel point les deux variables motivation et perceptions tendent à varier en concomitance. Et loin d'exclure le fait qu'une troisième variable

(ou une autre) puisse être la cause de cette liaison, nous serons alors en mesure d'apprécier et d'interpréter le degré d'interdépendance des deux variables.

De plus, aux fins d'illustrer et pouvoir préciser ce lien perceptions et motivation, nous avons effectué quelques analyses supplémentaires selon divers regroupements de sujets en fonction de l'âge (3ème et 5ème année), du sexe (filles et garçons) et du statut civil de la famille (nucléaire ou monoparentale). Le premier regroupement, déjà présent lors de l'analyse des statistiques descriptives, permet d'établir des comparaisons sous une perspective développementale. Le second regroupement, selon le sexe, bien que quelque peu "traditionnel", nous permettra d'observer ou non des différences déjà relevées dans d'autres domaines et types de recherche. Enfin, le troisième angle d'analyse proposé se justifie par la croissance d'un phénomène social qui, outre son ampleur, devient une réalité controversée de plus en plus présente dans l'école. En effet, selon plusieurs recherches récentes (Ambert et Saucier, 1984, 1983, - Ryan, Barham et Fine, 1985), il se dégage que les enfants dont les parents se sont divorcés ou séparés n'éprouvent pas automatiquement des difficultés d'ordre scolaires, mais que néanmoins ce sont parmi ces mêmes enfants que l'on retrouve une proportion plus élevée d'élèves en difficultés et troubles d'apprentissage. Enfin, selon une étude récente du Ministère de la Justice du Québec (1986), on estime de façon conservatrice que chaque année, 20,000 enfants de plus se retrouvent en famille monoparentale.

5.2 Statistiques descriptives

Épreuve motivation "Mes goûts et mes intérêts"(2)

Tel que souligné précédemment, nous présenterons, par le biais d'une série de tableaux, les différentes mesures de tendance centrale (médiane et moyenne) et de dispersion (variance et écart - type) calculées sur la base des résultats obtenus au questionnaire motivation.

Comme nous comptons procéder du général au particulier, nous examinerons en premier lieu (tableau 18) les statistiques calculées pour l'ensemble de l'épreuve motivation (partie I et partie II), pour l'ensemble de notre échantillon et pour les deux sous-groupes de 3ème et 5ème année. Rappelons que la partie I compte 24 items avec un score maximum de 24, la partie II vingt items avec un score maximum de 40, ce qui au total porte le nombre d'items à 44 pour un score maximum de 64. Nous observons que, pour l'ensemble du groupe, la moyenne des résultats est de 48.27, et la médiane de 49. Cette très légère différence de .73 signifie qu'à peine un peu plus de 50% des scores sont supérieurs à la moyenne; ce qui, comme on le constate, nous donne une distribution négativement dissymétrique faible. Toutefois, cette dernière ne s'éloigne pas de façon marquée de la distribution de la courbe normale.

Il est également intéressant de remarquer que la moyenne des résultats semble relativement élevée; en effet, la moyenne observée est de 48.27 sur un score total de 64, ce qui équivaut à un résultat moyen d'environ 75%. Bien que ne disposant d'aucun standard de comparaison, cette observation n'entre nullement en contradiction ni avec la théorie de Nuttin (1980 a, 1985), ni avec celle de Weiner (1980, 1984). En effet,

Tableau 18

Motivation

Mesures de tendance centrale et de dispersion

pour l'ensemble du groupe (N = 261) et pour les sous-groupes

de 3ème (N = 133) et de 5ème année (N = 128)

	N. items	M	Md	S	S^2
Ensemble du groupe	44	48.27	49	4.65	21.66
3ème année	44	47.42	48	4.43	19.62
5ème année	44	49.15	49	4.73	22.41

basée sur une conception "relationnelle" du comportement, le point de départ de la motivation, telle que conçu par Nuttin, se situe dans le caractère dynamique de la relation même qui unit l'individu à l'environnement. Et, "ce qui rend dynamique la relation qui unit l'individu à son environnement, c'est le fait constatable que l'être vivant, et la personnalité humaine, en particulier, ne sont pas indifférents aux objets et situations avec lesquels ils entrent en relation" (Nuttin, 1985, p. 15). C'est effectivement ce que nous pouvons observer des données que nous avons recueillies; les sujets de notre échantillon semblent loin d'être indifférents à la situation et aux choses scolaires avec lesquelles ils sont en relation. Pour ce qui est de la théorie des attributions causales, Weiner (1984, p. 18) rappelle que le principe qui sous-tend la théorie repose sur le fait que les individus cherchent à comprendre, s'efforcent de découvrir le pourquoi des événements. Et dans ce sens là, la moyenne relativement élevée que nous observons dans le

tableau 18 est justifiable et en concordance avec ce que peut nous apporter la théorie.

De plus, il appert que la dispersion des scores autour de la moyenne, représentée par l'écart - type (S - 4.65), est relativement peu étendue. Puisque, dans la distribution de la courbe normale, environ 68% des scores se situent autour de la moyenne à plus ou moins un écart - type, et dans ce cas-ci de façon relativement concentrée autour de la moyenne, nous pouvons donc considérer que les résultats recueillis par l'épreuve motivation, "Mes goûts et mes intérêts", démontrent une certaine homogénéité quant aux résultats obtenus.

Nous nous permettons ce recours à la distribution de la courbe normale, d'une part, en fonction de la taille de l'échantillon (N = 261) et de la composition géographique et socio-culturelle de notre échantillon et, d'autre part, suite à l'observation des mesures de tendance centrale et de dispersion calculées à partir des résultats obtenus. Ces derniers, s'inscrivant bien, de façon générale et globale, dans la conception de la motivation de Nuttin, et dans celle des attributions causales de Weiner, et puisqu'aucune étude de ce type n'a été effectuée à ce jour, nous permettent de supposer, sous toute réserve, que l'allure générale de la courbe de distribution obtenue, ne devrait pas s'écarter de façon marquée de celle qui pourrait être observée, au hasard, dans la population. Loin d'être une affirmation, nous désirons, par cette remarque, postuler la normalité de la distribution et le recours aux différentes techniques statistiques courantes.

Si nous observons, au tableau 18, les données différenciées des troisièmes et cinquièmes années, nous constatons une petite différence dans les moyennes obtenues par les deux groupes, la troisième année (M = 47.42) tendant à présenter une moyenne des scores sensiblement plus petite que celle de la cinquième (M = 49.15) de 1.73 points. Par contre, l'observation des écarts - types des deux groupes tend à dégager une concentration des résultats presqu'identique pour les troisièmes (S = 4.43) et les cinquièmes (S = 4.73). Afin d'évaluer dans quelle mesure ces différences observées sont dues au hasard ou non, nous avons eu recours au test de signification du rapport "F" de Fisher - Snedecor pour comparer les variances indépendantes des deux groupes (Dayhaw, 1979, p. 369). Aucune différence ($F = 1.14 < 1.96$) statistiquement significative au seuil de probabilité de $p = .05$ n'a pu être observée entre les variances des deux groupes.

Dans un second temps, "supposant l'égalité des variances des deux populations égales", nous avons éprouvé l'hypothèse de l'égalité entre ces deux moyennes indépendantes, par l'utilisation de la technique "t" (Dayhaw, 1979, p. 359).

Au terme de cette procédure, il appert ($t = 3.03 > 2.57$) qu'il existe une différence, statistiquement significative, entre les moyennes des deux groupes, au seuil de probabilité de $p = .01$. Cette indication statistique porte à réfléchir, car il semble, effectivement, que la différence des moyennes observées entre les troisièmes et les cinquièmes années, ne soit pas due à une simple fluctuation d'échantillonnage, mais

bien à un ou plusieurs autres facteurs. De plus, si on se reporte au tableau 18, la très faible différence mathématique observée nous incite à reconnaître une augmentation, légère mais significative, de la moyenne des résultats en fonction de l'âge des sujets et ce, d'un point de vue statistique. Peut-on, dès lors en conclure que les dynamismes motivationnels, tels que conçus et présentés par Nuttin (1980 a, 1985) et Weiner (1980, 1984), soient des dimensions de la personne qui iraient en se développant avec l'âge? Il est sûrement prématuré d'oser avancer une telle hypothèse. Cependant, force nous est de constater, dans un premier temps, que parmi les processus sous-jacents aux dynamismes motivationnels, tels que développés par les théories tant de la motivation humaine que celle des attributions causales, les processus cognitifs en font partie. Or, dans ce domaine, de nombreuses recherches, dont celles entre autres de Piaget (1982), ont, en effet, mis en évidence la présence de différents stades de développement en fonction de l'âge. Il serait, donc, légitime d'être portés à croire que ces processus cognitifs soient, dans une certaine mesure, une des causes probables d'explication de cette augmentation des moyennes des résultats observée. Mais, il en est assurément d'autres, tels les processus affectifs, les expériences de succès et d'échecs antérieurs, les antécédants causaux, etc.

En conclusion, il ressort de cet examen des statistiques descriptives calculées sur la base des données recueillies, que les indices motivationnels, d'une part, et d'attributions causales, d'autre part, sont de l'ordre de 75% en général, avec toutefois une légère différence observée

à l'avantage des 5ème années.

Si on se réfère au barème de correction du questionnaire "Mes goûts et mes intérêts", nous avons indiqué que plus le score est élevé, plus il manifeste, pour la partie I de l'épreuve, la présence d'une motivation intrinsèque, telle que décrite par Nuttin, alors que, pour la seconde partie, un tel score est indicatif d'une tendance à effectuer des attributions causales selon les dimensions internes, stables et contrôlables. Par conséquent avec une moyenne des résultats de l'ordre de 75%, nous pouvons considérer qu'en général, les enfants de 3ème et 5ème années de notre échantillon présentent pour l'école une motivation intrinsèque marquée, et ont tendance à attribuer leurs succès et insuccès plus à des causes internes, stables et contrôlables. Par ailleurs, nous avons également pu observer que ces données n'entrent nullement en contradiction avec les théories présentées par Nuttin (1980 a, 1985) et Weiner (1980, 1984).

Par conséquent, en référence au contenu distinct de chaque partie et en se basant sur la médiane, nous pouvons observer que pour un peu plus de 50% des élèves de notre échantillon, il y a, entre eux et l'objet - but qu'est l'école, une relation qui est perçue et conçue comme requise et intrinsèquement personnelle. En effet, il apparaît que la source du dynamisme motivationnel se situe, de façon marquée, chez ces mêmes élèves, plutôt que dans une quelconque motivation extrinsèque. Il et clair, pour ces enfants, que s'ils et elles vont à l'école, c'est dans une certaine mesure pour eux-mêmes. Que ce soit pour apprendre des choses nouvelles ou un "métier", cette perspective intrinsèque se manifeste

par un intérêt pour le travail scolaire qui dénote des choix, une implication et un engagement personnel. De plus, il ressort que, d'une façon générale, ces enfants de 3ème et 5ème années démontrent une inclination positive pour la chose scolaire. Enfin, nous pouvons également constater que pour 34% de notre échantillon, cette motivation intrinsèque, tout en étant présente, apparait comme nettement moins marquée, et qu'elle n'est pas évidente chez 16% des sujets.

Toutefois, avant de conclure avec la partie II du questionnaire concernant les attributions causales, il est intéressant de mentionner qu'un rapport de recherche récent (Gottfried, 1985) met également en évidence la présence marquée d'une motivation intrinsèque chez des élèves de la fin du cycle primaire et du début du secondaire. Bien que le cadre théorique duquel est issue cette conception de la motivation intrinsèque soit différent et ne s'inspire pas de la théorie de Nuttin, Gottfried (1985) démontre la présence de cette motivation dans une proportion d'environ 78%, ce qui s'apparente aux résultats que nous avons recueillis. Enfin, il est intéressant de souligner que dans les trois recherches rapportées par l'auteur, les résultats confirment l'hypothèse d'une relation positive et significative entre la motivation scolaire intrinsèque et l'achèvement scolaire, puisque environ 20% de la variance de cette dernière variable serait expliquée par la motivation scolaire intrinsèque.

En ce qui a trait à la seconde partie du questionnaire, nous pouvons observer que plus de 50% des élèves de notre échantillon ont recours pour expliquer les causes de leurs succès ou insuccès, aux dimensions

internes, stables et contrôlables. Autrement dit, ces enfants ont plus tendance à s'attribuer la cause de leurs réussites et échecs, c'est-à-dire en termes d'habiletés personnelles ou d'effort, en ayant que peu tendence à rejeter la faute sur les autres, ou en ne comptant que peu sur la chance ou le hasard.

Pour 39% de nos sujets, cette tendance attributionnelle tout en étant présente apparaît comme moins marquée, alors que 16% des sujets ont plutôt tendance à attribuer les causes de leurs succès et insuccès à des causes externes, instables et non contrôlables, c'est-à-dire difficulté de la tâche, l'effort des autres, la chance ou malchance...

5.3 Statistiques descriptives

Épreuve perception "Moi et ma classe I"

Le tableau 19 présente les statistiques descriptives calculées pour l'épreuve des perceptions de l'école "Moi et ma classe I", pour l'ensemble de notre échantillon, et pour les deux sous-groupes de 3ème et 5ème année. Rappelons que le questionnaire compte 35 items pour un score maximum également de 35.

Tableau 19

"Moi et ma classe I"

Mesures et tendance centrale et de dispersion

pour l'ensemble du groupe (N = 256) et pour

les sous-groupes de 3ème (N = 131) et 5ème année (N = 125)

	N. items	M	Me	S	S^2
Ensemble du groupe	35	24.83	26	4.78	22.90
3ème année	35	24.72	26	5.24	27.44
5ème année	35	24.94	26	4.28	18.30

Nous observons que, pour l'ensemble de notre échantillon, la moyenne des résultats est de 24.83 pour un score maximum de 35, ce qui équivaut à un résultat moyen d'environ 74%.

Si nous comparons la moyenne de 24.83 à la médiane de 26, nous constatons une différence de 1.17 qui signifie qu'un peu plus de 50% des scores sont supérieurs à la moyenne; ce qui donne une distribution des scores

légèrement et négativement dissymétrique. Ce fait est d'ailleurs confirmé par la mesure calculée de la dissymétrie qui est faible et égale à -1.02. Somme toute, d'après ces premières estimations, nous nous apercevons que la distribution obtenue ne s'éloigne pas de façon marquée de la distribution normale.

De plus, en considérant la dispersion des scores autour de la moyenne à partir de l'écart - type calculé (s = 4.78), nous constatons qu'elle est relativement peu étendue. Ce qui peut nous permettre d'en déduire, en ayant recours à la distribution normale, que 68% des scores obtenus se situent à plus ou moins un écart - type autour de la moyenne, et s'échelonnant donc de 20.05 à 29.61. Il appert donc, que les résultats obtenus par le questionnaire "Moi et ma classe I", en démontrant une certaine homogénéité de distribution, nous autorisent à postuler la normalité de la distribution, et le recours aux techniques statistiques courantes. Cependant, peut-être y aurait-il lieu de se questionner sur la valeur de la moyenne obtenue qui, contrairement à une distribution normale, semble être, de prime abord, relativement élevée (71%). Si on se réfère à l'objectif même du questionnaire, qui est de sonder la nature et la qualité des perceptions affectivo - cognitives que l'enfant du primaire a de l'école, on peut, tout aussi bien se demander si cette situation est réellement atypique, et par rapport à quoi. Au contraire, une moyenne ou très faible, ou très élevée aurait peut-être de quoi surprendre. Mais, dans ce cas-ci, considérant la taille et la provenance de notre échantillon, les qualités docimologiques de l'instrument, et la distribution obtenue, nous croyons que les résultats, tels qu'ils

se présentent, sont légitimes; au sens où nous pouvons être en droit de croire que ces résultats reflètent assez fidèlement la réalité des perceptions de l'école des enfants de cet âge. D'autant plus, que même si nous ne disposons pas en tant que tel de standard de comparaison, il semble qu'un certain nombre d'étude (Nicholls, 1984 b; Stipek, 1984) qui ont relevé de façon indirecte les perceptions des élèves du primaire face à l'école, mettent en évidence le caractère positif et optimiste de ces perceptions. Ce qui paraît être en concordance avec ce que nous obtenons.

Par ailleurs, ces mêmes auteurs avancent également le fait qu'il semblerait que ce caractère positif soit d'autant plus prononcé lorsque l'enfant entreprend son cycle du primaire, pour décroître par la suite jusqu'à l'âge de 11-12 ans, qui marque la fin des études primaires et le début de l'adolescence. Qu'en est-il dans notre échantillon?

Les données du tableau 19 nous permettent de comparer les données obtenues par le sous-groupe de 3ème année (N = 131) et celui de 5ème année (N = 125).

Tout d'abord, nous observons que, dans l'ensemble, nous retrouvons dans chacun des sous-groupes, des caractéristiques de distributions identiques à celles relevées lors de l'examen de l'ensemble du groupe. En effet, les moyennes de 3ème année (24.72) et de 5ème année (24.94) sont relativement élevées par rapport au score maximum de 35.

De plus, les écarts - types des deux groupes (s = 5.24 pour la 3ème et

s = 4.28 pour la 5ème année) sont relativement petits; nous pouvons donc en déduire que dans 68% des cas, les résultats s'échelonnent de 19.48 à 29.96 en 3ème année, et de 20.66 à 29.22 en 5ème année. Cette observation de l'étendue des scores laisse, toutefois, apparaître une concentration légèrement plus marquée des résultats pour les cinquièmes années.

Par conséquent, si, dans un premier temps, nous relevons de l'examen des statistiques de nos deux sous-groupes, des similitudes (moyennes élevées, écart - types peu étendus) avec l'ensemble du groupe, nous notons également de leur comparaison quelques différences.

Aussi, afin de vérifier si, statistiquement, ces différences s'avèrent significatives, nous avons eu recours au test "F" de Fisher - Snedecor pour juger de l'équivalence des deux variances. Comme il appert, au seuil de probabilité de p = .01 que le "F" obtenu (F = 1.50) est légèrement plus petit que le "F" théorique (F = 1.53), nous acceptons l'hypothèse que les deux variances sont égales.

Ceci étant, nous avons utilisé le test "t" pour comparer les deux moyennes. Au seuil de probabilité de p = .01, il ressort que le "t" obtenu (t = 0.37) est strictement plus petit que le "t" théorique (t = 2.57). Il n'existe donc, aucune différence statistiquement significative entre les moyennes obtenues par les sous-groupes de 3ème et 5ème année. Si l'on se réfère aux études déjà mentionnées (Nicholls, 1984 b; Stipek, 1984), il semblerait que nous aurions pu nous attendre à une différence qui aurait été dans le sens d'une décroissance de l'aspect positif des perceptions de l'école en fonction de l'âge. Or, tel n'est pas le cas

dans ce que nous pouvons observer. Il est à remarquer, toutefois, que dans ces études l'écart d'âge comparé était plus prononcé, allant de la maternelle à la fin du cycle primaire.

En conclusion, il ressort de cet examen des statistiques descriptives, calculées sur la base des données recueillies, que les perceptions affectivo - cognitives de l'école présentent une valeur qui soit de l'ordre de 71% et ce, autant en troisième qu'en cinquième année. Mais, que signifie cette valeur?

Si l'on se réfère au barème de correction du questionnaire, nous avons indiqué que plus le score est élevé, plus il est indicatif d'une perception positive de l'école, et qu'à l'inverse, plus un score est faible, plus celui-ci dénote une perception négative du monde scolaire. Dans le même ordre d'idée, un score de 50% pourrait alors signifier une perception mitigée de l'école, ni bonne, ni mauvaise. Par conséquent, avec une moyenne des résultats de l'ordre de 71%, nous jugeons que les perceptions de l'école peuvent être considérées comme positives, sinon nettement positives.

Ceci étant posé, que nous révèlent les résultats obtenus? En prenant comme point de référence la médiane, qui, on s'en souvient, est légèrement supérieure à la moyenne, nous observons qu'un peu plus de 50% des élèves du primaire, âgés de 9 et 11 ans, de notre échantillon, ont tendance à percevoir l'école de façon nettement positive. En référence au contenu même de l'épreuve, il nous est permis de croire que, chez ces élèves de 3ème et 5ème année, les exigences perçues, et posées par

l'école tant en termes de travail (devoirs, leçons, exercices, ...) que de discipline (rangs, silence, ...) paraissent être bien acceptées.

De plus, l'école en général, de par ses activités propres, et les possibilités d'interactions personnelles qu'elle offre, a l'air de susciter un intérêt évident. Il en résulte donc, que pour la majorité des enfants de notre échantillon, le réseau des relations qui les unit au monde scolaire non seulement plaît dans l'ensemble mais est aussi indicatif d'une bonne adaptation. En effet, ils et elles ont des ami-es à l'école, se plaisent en présence de leur enseignant-e, et aiment aller à l'école.

De façon plus précise, la relation "maître - élève" est perçue et ressentie sous le signe du soutien, de la confiance et de l'affection.

Enfin, dans leurs relations avec les pairs, ces mêmes enfants se sentent, et se savent acceptés et reconnus, prêts à l'entraide et à la coopération, allant même jusqu'à l'amitié partagée, c'est-à-dire reconnue de part et d'autre). Mais qu'en est-il des autres enfants?

Lorsque nous discutions un peu plus tôt de l'étendue des scores autour de la moyenne, en référence à l'écart - type, nous avons estimé à environ 68% le nombre des sujets qui obtiennent des scores compris dans l'intervalle de plus ou moins un écart - type de la moyenne de 71%. Si nous considérons, maintenant, le nombre de sujets qui ont obtenu un score inférieur à un écart - type de la moyenne, nous estimons à 34% le nombre de sujets qui obtiennent un résultat entre (à -1 écart - type) 57% et 71%. En référence à notre barème de correction, nous pouvons penser que, dans une certaine mesure, pour ces enfants, les perceptions affectivo

- cognitives de l'école, quoique positives, sont nettement plus nuancées et quelquefois mitigées. Sans entrer dans les détails, qui déborderaient le cadre de ce travail, nous pouvons supposer que soit un certain nombre d'éléments de la vie scolaire sont non perçus chez ces enfants, ou encore absents; à moins qu'ils soient perçus et ressentis tantôt positivement, tantôt négativement.

De façon générale, l'école avec ce qu'elle comporte et exige, les amies, les enseignant-es, bref tout ce qui fait la vie scolaire de ces enfants, est perçue de façon modérément positive. Cependant, il nous reste 16% de nos sujets, pour qui les perceptions de l'école paraissent être, au contraire, négatives. Les exigences de l'école, si elles sont perçues, le sont de façon négatives, non appréciées et non acceptées. L'intérêt pour l'école est à vrai dire, si non existant, du moins faible et peu marqué. Ce qui fait que, dans l'ensemble, il semblerait que, pour ces enfants, l'adaptation à l'école soit perçue comme difficile et, surtout, comme n'étant pas une grande source de plaisir. Bref, ils et elles disent avoir peu d'ami-es à l'école, ne pas être intéressés-ées à participer aux activités de type scolaire, et perçoivent leur enseignant-e comme exigeant-e et non plaisant-e.

D'ailleurs, la relation "maître - élève" est non seulement perçue et ressentie sous l'angle de l'exigence, mais elle peut être aussi teintée de punition et d'un sentiment de rejet.

Enfin, avec les pairs, ce qui est perçu et senti, l'est plus sous l'angle de la jalousie, de l'agression verbale, et également du rejet.

En résumé, il ressort de nos données, que chez les enfants de 3ème et 5ème année du primaire, âgé de 9 et 11 ans, les perceptions affectivo - cognitives de l'école, telles que révélées par le questionnaire "Moi et ma classe I" semblent positives ou nettement positives dans 50% des cas. Pour 34% de nos sujets, les perceptions plus nuancées, sont modérément positives.

Enfin, chez 16% des enfants de notre échantillon, les perceptions de l'école sont négatives.

5.4 Corrélations entre les variables

Le tableau 20 présente les coefficients de corrélation de Pearson, leurs niveaux de signification, et les pourcentages de covariation entre le questionnaire des perceptions de l'école "Moi et ma classe I" et celui de motivation "Mes goûts et mes intérêts" (partie I, partie II et total).

Ces diverses corrélations ont été calculées pour l'ensemble du groupe (N = 255), puis en fonction de l'âge des sujets (3ème année, N = 131 et 5ème année, N = 124), du sexe (filles, N = 129 et garçons, N = 126) et du statut civil de la famille (nucléaire, N = 174 et monoparentale N = 66).

Une première lecture, pour l'ensemble de l'échantillon, nous permet de constater que le coefficient de corrélation calculé entre les résultats du questionnaire des perceptions de l'école et ceux de l'épreuve motivation au total est égal à .39. De plus, nous observons que ce coefficient est positif et significatif à p = .001. C'est dire que pour l'ensemble de notre échantillon, nous apportons la preuve, avec un risque minime, qu'il y a bel et bien une liaison entre les résultats du questionnaire des perceptions de l'école "Moi et ma classe 1" et ceux du questionnaire motivation "Mes goûts et mes intérêts". La nature de ce lien étant positive, il en résulte que les variables perceptions de l'école et motivation scolaire varient donc dans le même sens. Autrement dit, nous pouvons croire de façon générale, et toute proportion gardée, que plus un sujet de notre échantillon a des perceptions affectivo - cognitives de l'école positives, plus le niveau de sa motivation scolaire a également tendance à être élevée; l'inverse étant tout aussi vrai,

Tableau 20

Corrélations linéaires de Pearson, niveaux de signification, et pourcentages de covariance entre l'épreuve des perceptions de l'école "Moi et ma classe I" et l'épreuve de motivation "Mes goûts et mes intérêts" (partie I, II, total)

Perception de l'école		Motivation partie I	Motivation partie II	Motivation total
Général	r	.41***	.19**	.39***
N = 255	% cov.	17	4	15
3ème année	r	.40***	.23**	.41***
N = 131	% cov.	16	5	17
5ème année	r	.44***	.13 NS	.38***
N = 124	% cov.	19	2	14
Filles	r	.51***	.18*	.46***
N = 129	% cov.	27	3	21
Garçons	r	.30***	.19*	.31***
N = 126	% cov.	9	4	10
Nucléaires	r	.41***	.13 NS	.36***
N = 174	% cov.	17	2	13
Monoparentales	r	.38**	.23 NS	.39**
N = 66	% cov.	14	5	15

Niveau de signification

* = p .05
** = p .01
*** = p .001
NS = non significatif

puisque plus un sujet révèle des perceptions de l'école à caractère négatif, plus sa motivation scolaire a tendance à être faible. Toutefois, avant de poursuivre, peut-être y aurait-il lieu de se questionner sur la grandeur de ce lien unissant les perceptions à la motivation; ce coefficient de .39 est-il grand, petit,...? Nous savons déjà qu'il est statistiquement significatif; cependant, il nous est impossible, pour en apprécier la grandeur, de le mettre en comparaison avec l'ensemble des coefficients habituellement obtenus puisqu'aucune autre étude comparable n'a été menée. C'est pourquoi, nous avons eu recours au pourcentage de covariance afin d'interpréter ce coefficient de corrélation. Le pourcentage calculé nous permet d'estimer qu'environ 15% de la variance de la variable motivation est associée avec la variance de la variable des perceptions de l'école. Or, si l'on replace ce résultat statistique dans son contexte théorique, force nous est de reconnaître que ce pourcentage est, en soi, non négligeable. En effet, plus l'étude de la motivation humaine progresse, plus grand est le nombre de variables avec lesquelles des liens d'interdépendances réciproques sont susceptibles de s'établir (concept de soi, estime de soi, famille, etc.). Et dans ce contexte, un coefficient de l'ordre de .39 nous apparaît comme non négligeable, puisqu'il marque un premier jalon statistiquement significatif, et que de plus, il équivaut à plus de 15% de covariation possible entre les perceptions de l'école et la motivation scolaire. Autrement dit, ce pourcentage de covariance de 15% nous autorise à croire qu'il existe, bel et bien, entre la motivation et les perceptions de l'école, des facteurs communs, et ce, dans une proportion de 15%. Toutefois, il convient, malgré tout, de tenir compte du fait que 85% de facteurs

autres différencient les deux variables en question. Ce fait non plus, n'est pas négligeable. Cependant, comme nous venons de le souligner, parmi l'ensemble des variables (concept de soi, estime de soi, famille, etc.) les résultats que nous avons recueillis nous permettent au moins d'observer qu'entre les dynamismes motivationnels et les perceptions de l'école, il existe une communauté de facteurs, statistiquement significative, de l'ordre de 15%. Ce qui peut vouloir dire, que dans une certaine mesure (15%), les perceptions de l'école paraissent contribuer à la manifestation du dynamisme motivationnel à l'école.

Si nous revenons au tableau 20, nous pouvons observer que le coefficient de corrélation établi entre les perceptions de l'école et la partie I du questionnaire motivation (motivation intrinsèque de Nuttin, 1980 a, 1985) est également positif et de l'ordre de .41. Également très significatif à $p = .001$, il présente cette fois un pourcentage de covariation de l'ordre de 17%. En comparaison, le coefficient de corrélation synthétisant l'ensemble des relations unissant les perceptions de l'école et la seconde partie de l'épreuve motivation (attributions causales de Weiner, 1980, 1984) n'est que de $r = .19$. Bien que significatif à $p = .01$, ce coefficient de corrélation n'offre, cependant, qu'un pourcentage de covariation petit et négligeable, de l'ordre de 4%. Il semblerait donc plus juste d'être porté à croire que la relation entre les perceptions affectivo - cognitives de l'école et la motivation scolaire, existe bel et bien, mais semble s'établir prioritairement en association avec la perspective présentée par Nuttin (1980, 1985). Il est intéressant de constater à ce propos, que si, dans le cas de la relation entre les

perceptions et la partie I de Nuttin la covariation est de l'ordre de 17%, cette relation diminue légèrement quand elle s'établit (à 15%) pour l'ensemble de l'épreuve motivation. Et si l'on tient compte du fait que la relation entre les perceptions et la partie II du questionnaire motivation n'indique que 4% de facteurs communs, on peut être incité à croire que c'est la partie II du questionnaire (sur les attributions causales) qui contribue à diminuer l'intensité de la relation au total. Nous pouvons, donc, au terme de ce premier examen des corrélations du tableau 20, être incité à confirmer, avec nuance et prudence, notre hypothèse de recherche. Avec nuance, parce qu'il apparaît que ce n'est qu'en regard de la partie I des dynamismes motivationnels tels que conçus par Nuttin (1980, 1985) qu'il semble exister une communauté de facteurs, un lien avec les perceptions affectivo - cognitives de l'école. Avec prudence, parce qu'il ne faut pas oublier que même s'il est significatif et de l'ordre de 17%, il existe 83% de facteurs autres.

Aussi, afin d'être en mesure de pouvoir illustrer, préciser et spécifier les caractéristiques de cette tendance relationnelle entre les perceptions de l'école et la motivation scolaire, nous présentons un certain nombre de coefficients de corrélation calculés en tenant compte de divers regroupement de sujets: le niveau scolaire, le sexe et le statut civil de la famille.

Le niveau scolaire

Les données du tableau 20, selon le niveau scolaire, révèlent qu'il y a une tendance à une relation positive entre les perceptions affectivo - cognitives de l'école et la motivation au total et ce, pour les deux

groupes (3ème année, r = .41 et 5ème année r = .38). Ces deux coefficients de corrélation sont significatifs au seuil de probabilité de p = .001, et offrent des pourcentages de covariation non négligeables, de l'ordre de 17% pour les 3ème années et de 14% pour les 5ème années. Même si, à première vue, il apparaît que la relation unissant les perceptions de l'école à la motivation scolaire soit légèrement plus élevée en 3ème année, nous ne croyons pas qu'une différence de 3% soit suffisante pour nous permettre d'émettre un jugement valide.

Si nous considérons les corrélations calculées entre les résultats obtenus au questionnaire des perceptions de l'école, et ceux récoltés pour la première et la seconde partie du questionnaire motivation, nous pouvons relever deux observations.

Premièrement, ici aussi ce sont les corrélations calculées en regard de la partie I de Nuttin (r = .40 pour les 3ème années et r = .44 pour les 5ème années) qui, non seulement sont positives et significatives au seuil de probabilité de p = .001, mais donnent également des pourcentages de covariation plus élevés (16% en 3ème année et 19% en 5ème année). En revanche, pour la seconde partie du questionnaire motivation, la corrélation calculée pour les 3ème années est égale à r = .23; bien que significative à p = .01, elle ne nous donne qu'un pourcentage de covariation négligeable, puisque n'expliquant tout au plus que 5% de la variance des résultats. De plus, en 5ème année, le coefficient de corrélation calculé en regard de cette seconde partie du questionnaire s'avère non significatif.

Deuxièmement, il est intéressant de remarquer que, si pour le total du questionnaire motivation, c'est en 3ème année que la corrélation semble légèrement plus élevée, il appert qu'en regard de la partie I, c'est au contraire en 5ème année que la relation a tendance à être sensiblement plus forte. Cependant, cette différence étant elle aussi inférieure à 3%, nous considérons que l'un dans l'autre les données recueillies ne nous permettent pas d'observer une différence en fonction du niveau scolaire.

En conclusion, cette analyse effectuée, selon le niveau scolaire, a donc permis de confirmer l'hypothèse d'une communauté de facteurs communs entre les perceptions affectivo - cognitives de l'école et la motivation, avec une proportion statistiquement significative de 17% en 3ème année et de 14% en 5ème année. Toutefois, cette confirmation est relative, puisqu'elle implique par le fait même qu'il y aurait, hormis les perceptions de l'école, de 83% (en 3ème année) à 86% (en 5ème année) de facteurs autres susceptibles d'être en relation avec les dynamismes motivationnels.

Par ailleurs, la confirmation de notre hypothèse se trouve, ici aussi, nuancée par le fait que la tendance à la relation entre les perceptions affectivo - cognitives de l'école et la motivation, semble prioritairement s'établir avec la partie I de la motivation intrinsèque de Nuttin.

Le sexe des sujets

Les données du tableau 20, selon le sexe, révèlent qu'il y a une tendance à une relation positive entre les perceptions affectivo - cognitives

de l'école et la motivation au total et ce, pour les deux groupes (filles, r = .46 et garçons, r = .31). Les deux coefficients de corrélations sont significatifs au seuil de probabilité de p = .001, et offrent des pourcentages de covariation de l'ordre de 21% pour les filles et de 10% pour les garçons. De plus, il apparaît clairement que la relation unissant les perceptions affectivo - cognitives de l'école à la motivation est nettement plus élevée chez les filles, avec une différence marquée de 11%.

Si l'on compare les coefficients de corrélation calculés en regard de chacune des deux parties du questionnaire, nous observons que, pour la partie I du questionnaire "Mes goûts et mes intérêts", les corrélations sont toutes deux élevées et positives: r = .51 pour les filles et r = .30 pour les garçons. Significatives au seuil de p = .001, elles donnent un pourcentage de covariation de l'ordre de 27% pour les filles et de 9% pour les garçons. Il apparaît, donc, que, dans le cas des filles, 27% de la variance des résultats au questionnaire motivation puissent être expliqués par une variance des résultats au questionnaire des perceptions affectivo - cognitives de l'école; ce qui est loin d'être négligeables. Observons que, dans ce cas-ci, la différence entre les deux sous-groupes est de 18%. En outre, si l'on considère l'ensemble des coefficients de corrélations calculées en regard de la partie I, nous constatons que ce sont chez les garçons que nous obtenons la corrélation la plus faible (r = .30), et chez les filles la plus élevée (r = .51). Et bien que ces deux coefficients de corrélations soient significatifs à p = .001, il n'en demeure pas moins que, sur la base du

pourcentage de covariance, il apparait exister chez les filles près de 27% de facteurs communs entre les perceptions qu'elles ont de l'école et leur motivation scolaire. En comparaison, cette communauté de facteurs n'est que l'ordre de 9% chez les garçons.

En ce qui concerne la partie II du questionnaire motivation, nous remarquons que, tant pour les filles (r = .18) que pour les garçons (r = .19), les coefficients de corrélation sont positifs et significatifs à p = .05. Cependant, les pourcentages de covariation sont négligeables, puisqu'ils n'expliquent respectivement que 3% et 4% de la variance des résultats.

Nous observons, donc, que chez les filles les coefficients de corrélation sont plus élevés que chez les garçons, en regard de l'ensemble du questionnaire motivation, et surtout pour la partie I, alors qu'ils sont presque identiques pour les deux groupes dans le cas de la partie I.

Afin de savoir si cette relation plus marquée pour les filles pouvait s'expliquer par une différence des perceptions de l'école selon le sexe, nous avons effectué une comparaison des moyennes entre les filles et les garçons au questionnaire "Moi et ma classe I". Les résultats indiquent qu'au seuil de probabilité de p = .01 le "t" obtenu (t = 5.18) est strictement plus grand que le "t" théorique (t = 2.57). Il existe donc une différence statistiquement significative entre les moyennes des filles et des garçons à l'épreuve des perceptions affective - cognitives de l'école. Ce fait pourrait, dans une certaine mesure, être une source d'explication possible. Par ailleurs, constatant également "la

supériorité des filles au niveau des comportements cognitifs ainsi qu'au niveau des comportements affectifs et sociaux", Chassé, Leduc et Voyer (in Leduc, 1984) suggèrent que "ceci pourrait peut-être s'expliquer par le fait que ce sont des comportements hautement valorisés dans notre culture pour les filles", et donc peut-être mieux perçu... Enfin, peut-être y aurait-il également lieu de questionner la psychologie différentielle afin de trouver d'autres sources d'explication possible.

Toujours est-il que cette analyse des diverses corrélations, selon le sexe, nous permet tout d'abord de confirmer à nouveau l'hypothèse de recherche quant au lien unissant les perceptions affective - cognitives de l'école et la motivation scolaire. De plus, le caractère plus marqué de cette relation avec la partie I du questionnaire motivation est également présent selon ce regroupement des sujets. Enfin, nous constatons, sans toutefois pouvoir l'expliquer, que chez les filles la relation perceptions affective - cognitives de l'école et motivation scolaire semble s'établir de façon plus nette que chez les garçons.

Le statut civil de la famille

Les données du tableau 20, selon le statut civil de la famille, révèlent qu'il y a une tendance à une relation positive et significative entre les perceptions affective - cognitives de l'école et la motivation scolaire au total et ce, pour les deux groupes.

Pour les enfants vivant en famille nucléaire, le coefficient de corrélation est égal à r = .36, et est significatif à p = .001. Pour les enfants

vivant en famille monoparentale, la corrélation équivaut à r = .39, et est significative à p = .01. De plus, les pourcentages de covariation calculés sont de l'ordre de 13% pour les familles nucléaires, et de 15% pour les familles monoparentales. Ces pourcentages, non négligeables, mettent donc en évidence l'existence d'une relation entre les perceptions affectivo - cognitives et la motivation à l'école et ce, chez les deux groupes.

Si l'on compare les coefficients de corrélations calculés en regard des deux parties du questionnaire, nous observons que, pour la partie I, les corrélations sont toutes deux élevées et positives; r = .41, significative à p = .001 pour le groupe des familles nucléaires, et r = .38, significative à p = .01 pour le groupe des familles monoparentales. De plus, les pourcentages de covariation calculés sont respectivement de l'ordre de 17% et 14%; ce qui n'est pas négligeable. En ce qui concerne la partie II du questionnaire, nous constatons que pour les deux groupes, les coefficients de corrélation calculés sont non significatifs.

Cette analyse, effectuée selon le statut civil de la famille, nous permet, sous une troisième perspective, de confirmer notre hypothèse de recherche, et d'étayer, d'un fait supplémentaire, notre observation d'une relation nettement plus marquée entre les perceptions affectivo - cognitives telles que révélées par l'épreuve "Moi et ma classe I" et la partie I du questionnaire "Mes goûts et mes intérêts". Enfin, cette dernière analyse nous incite à croire que, somme toute, quel que soit le type de famille dans lequel l'enfant vit, il ne semble pas y avoir de différence marquée, en ce qui concerne la relation perception affectivo -

cognitive de l'école et la motivation.

5.5 Conclusions

La description et l'analyse des résultats obtenus nous permettent, dans un premier temps, d'observer que les élèves de 3ème et 5ème année de notre échantillon présentent, dans l'ensemble, des résultats relativement élevés tant à l'échelle motivation (questionnaire "Mes goûts et mes intérêts") qu'à l'échelle des perceptions affectivo - cognitives de l'école (questionnaire "Moi et ma classe I"). En effet, de l'analyse des statistiques descriptives, il ressort que, pour l'ensemble du groupe, et pour le total du questionnaire motivation, la moyenne des résultats est de 48.27 sur un score total possible de 64, avec une dispersion des scores relativement peu étendue (S = 4.65); ce qui donne donc un résultat moyen d'environ 75%. Et, nous avons dégagé du cadre théorique sur les dynamismes motivationnels que de tels résultats élevés n'étaient nullement en contradiction, et s'avéraient même en concordance avec les théories avancées tant par Nuttin (1980, 1985) que Weiner (1980).

En ce qui a trait aux perceptions affectivo - cognitives de l'école, l'étude des statistiques descriptives nous a permis de constater qu'avec une moyenne des résultats de 24.83 pour un score maximum possible de 35, et une dispersion des scores également peu étendue (S = 4.78), le résultat moyen calculé était, ici aussi, élevé, puisqu'équivalent à environ 71%. Et, en référence à d'autres recherches, nous avons remarqué que de tels résultats n'avaient pas de quoi nous surprendre.

Dès lors, en regard de notre hypothèse de recherche, que nous apportent les données que nous avons recueillies?

Il appert, de l'étude des diverses corrélations calculées entre les résultats des deux questionnaires, qu'il semble, bel et bien exister, pour le groupe en général, une relation statistiquement significative entre les perceptions affectivo - cognitives que les élèves de 3ème et 5ème année, de notre échantillon, ont de l'école et la motivation. En effet, cette relation est de l'ordre de r = .39, significative à p = .001, et permet d'expliquer 15% de la variance des résultats de l'épreuve motivation, par la variance des résultats au questionnaire des perceptions de l'école. Un tel résultat ne nous semble pas négligeable, compte tenu du nombre possible de variables en jeu (concept de soi, famille, etc.) pouvant être en relation avec les dynamismes motivationnels.

Notre hypothèse de recherche se trouve donc confirmée. Toutefois, la prudence et une nuance s'imposent. En effet, même si nous pouvons observer qu'il existe entre les perceptions affectivo - cognitives de l'école et la motivation une communauté de facteurs de l'ordre de 15%, statistiquement significative à p = .001, rappellons que ce fait nous oblige également à reconnaître qu'il existe 85% de facteurs non communs. Et donc, que la variance de la variable motivation reste inexpliquée dans une proportion de 85%.

De plus, dans les analyses subséquentes que nous avons effectuées, un autre fait s'est vu progressivement étayé d'autres observations. De l'examen des corrélations, pour le groupe en général, il est apparu que la relation entre les perceptions affectivo - cognitives de l'école et la motivation semblait se manifester de façon prépondérante en regard de la partie I de l'épreuve "Mes goûts et intérêts". Partie, dont le

rationnel s'inspire de la théorie de Nuttin (1980, 1985), et qui partage avec l'épreuve des perceptions de l'école, pour le groupe en général, 17% de covariation possible. En contrepartie, ce pourcentage n'est que de 4% avec la partie II du questionnaire "Mes goûts et intérêts", sur les attributions causales de Weiner (1980, 1984). Or, cette différence entre les deux parties du questionnaire et la faible relation marquée pour la partie II se sont révélés être, également, présents dans les trois analyses effectuées selon les divers regroupements des sujets.

Selon le niveau scolaire (3ème et 5ème année), le pourcentage de covariation possible entre les perceptions affectivo - cognitives de l'école et la motivation conçue par Nuttin est de 16% en 3ème année (r = .40), et de 19% en 5ème année (r = .44). En comparaison, le pourcentage de covariation possible entre les perceptions et les attributions causales n'est que de 5% en 3ème année (r = .23) et non significatif en 5ème année.

Dans le regroupement selon le sexe des sujets, le pourcentage de covariation s'établit à 9% pour les garçons (r = .30) et à 27% pour les filles (r = .51) dans le cas de la partie I; alors qu'il s'avère être négligeable pour la partie II, puisque de 3% seulement pour les filles (r = .18) et de 4% pour les garçons (r = .19). Enfin, en fonction du statut civil de la famille (nucléaire et monoparentale), et en regard de la partie I, nous retrouvons des pourcentages de covariation de l'ordre de 17% pour les familles nucléaires (r = .41) et de 14% pour les familles monoparentales (r = .38); en contrepartie aucune corrélation significative n'a été obtenue pour la partie II.

Que ce soit en fonction du niveau scolaire, du sexe, ou du statut civil de la famille, le même phénomène s'est donc clairement manifesté. C'est, en effet, toujours avec la partie I du questionnaire motivation que la corrélation est apparue plus marquée.

Observons, par ailleurs, la constance quant à la grandeur des coefficients de corrélation obtenus. En ce qui a trait à la partie I du questionnaire motivation, nous pouvons remarquer que l'étendue des coefficients va de r = .30 à r = .51. Cette étendue s'apparente d'une certaine façon, d'ailleurs, avec celle que l'on peut relever, à la lecture du tableau 20, pour l'ensemble de l'épreuve; puisque dans ce cas-ci, l'étendue des coefficients de corrélation va de r = .31 à r = .46. À l'inverse, pour la partie II du questionnaire motivation, il semble se dégager une constance dans l'obtention, cette fois, de coefficients de corrélation peu élevés ou non significatifs.

Ceci nous invite donc à nuancer la confirmation de notre hypothèse de recherche, et nous conduit à la conclusion suivante. Issue d'une démarche théorique, nous avons émis l'hypothèse que les perceptions affectivo - cognitives que l'élève de 3ème et 5ème année du primaire a de son environnement scolaire sont en relation avec sa motivation à l'école. De plus, nous avons précisé que cette motivation se devait d'être comprise à l'intérieur des cadres théoriques développés tant par Nuttin (1980) que Weiner (1980) et intégrés selon le schéma proposé par Ruel (1987). Or, les données empiriques que nous avons recueillies ne nous autorisent à croire que notre hypothèse ne se trouve confirmée que, dans le cas où ces perceptions affectivo - cognitives de l'école sont en relation

avec les dynamismes motivationnels tels que conçus par Nuttin.

Ceci peut donc nous inciter à penser que, dans une proportion limitée (17%) mais significative, plus l'enfant de 3ème et 5ème année du primaire a une perception positive de l'école, de ses enseignant-e, de ses pairs, plus il est susceptible d'être amené à établir avec le domaine scolaire des "relations requises"; et par conséquent de transformer ces relations requises "en projets et plans d'action". L'inverse étant tout aussi vrai, dans la mesure où plus un enfant de ces deux niveaux scolaires aura des perceptions négatives, moins il sera porté (dans une proportion de 17% toujours) à avoir des relations requises avec l'école, et par delà de se donner des projets et plans d'action dans ce domaine.

En ce qui concerne la seconde partie du questionnaire, touchant plus particulièrement les attributions causales telles que présentées par Weiner (1980), nous ne pouvons établir, sur la base de nos données, une relation significative avec les perceptions affectivo - cognitives de l'école. Ceci pourrait vouloir dire que, dans une certaine mesure, nous ne pouvons pas établir de relation entre les perceptions que l'élève du primaire a de l'école, et les jugements, en termes d'attributions causales, qu'il pose sur ses comportements face à ses réussites et échecs. Telle est donc la nuance que croyons devoir apporter en regard de la vérification de notre hypothèse de recherche. Celle-ci est confirmée, de façon significative uniquement en regard des dynamismes motivationnels tels que présentés par Nuttin (1980). De plus, il convient de rappeler que cette confirmation est relative, puisque la communauté de facteurs communs entre les perceptions affectivo - cognitives et la motivation

ne s'établit que dans une proportion de 17%. Enfin, soulignons que nous avons pu observer que la confirmation de notre hypothèse s'appliquait, dans le cas de la partie I de Nuttin (1980) non seulement à l'ensemble du groupe étudié, mais également tant aux élèves de 3ème et 5ème année, que pour les filles et les garçons, et que ces sujets vivent en famille nucléaire ou monoparentale. Cependant, bien que constatant une telle relation et interdépendance, nous ne pouvons pas sur la base des données en notre possession en caractériser le sens. Pour ce faire, certains traitements statistiques plus sophistiqués, telle l'analyse de la régression, pourraient peut-être apporter quelques éléments de réponse. De plus, il y aurait sûrement lieu à l'instar des travaux de Weinstein et al (1979, 1982, 1986) de sonder et scruter davantage l'ensemble des perceptions affective - cognitives que l'enfant a de son environnement scolaire, afin de dépasser le stade de l'ensemble, et d'être en mesure de définir et préciser dans le champ perceptuel de l'enfant des éléments ou groupes d'éléments, ou même les interrelations de ces éléments, qui marquent une relation plus prononcée avec les dynamismes motivationnels. Et puisqu'il faut terminer, il serait assurément intéressant d'analyser la faiblesse, et même dans certains cas la non corrélation positive et significative obtenue entre les perceptions affective - cognitives de l'école et la théorie des attributions causales de Weiner (1980). Ce dernier point est, d'ailleurs, le sujet de l'épilogue qui suit.

Epilogue

Parvenus au terme de nos recherches respectives, et face à la similitude des corrélations obtenues entre les perceptions affectivo - cognitives, tant de la famille que de l'école, et la partie II du questionnaire "Mes goûts et mes intérêts", traitant plus particulièrement des attributions causales telles que présentées par Weiner (1980), nous avons voulu explorer quelques pistes d'explication possibles. Comment expliquer, en effet, les faibles pourcentages de covariation possible (toujours inférieure à 5%) et les corrélations non significatives? Une première source d'explication serait d'admettre que, de fait, données à l'appui, il n'existe que peu ou pas de relation entre les perceptions affectivo - cognitives et les attributions causales. Mais, ceci ne peut que difficilement être accepté, puisque les attributions causales ne s'effectuent essentiellement que par le prisme des perceptions affectives et cognitives propres à chaque individu.

Ceci nous a incités à nous questionner sur l'instrument de mesure utilisé. Déjà, lors de l'examen des qualités métrologiques de la seconde partie du questionnaire "Mes goûts et mes intérêts", nous avions pu observer que, quoique relativement faible, l'indice de fidélité calculé (.34) était néanmoins, vu le grand nombre de sujets, significatif à p = .001, et que le coefficient de validité interne s'établissait à .58. Toutefois, même si ces coefficients ne sont pas très élevés, et que nous reconnaissons une faiblesse due, peut-être, au nombre insuffisant d'items, ceci, non plus, ne nous semble pas suffisant pour expliquer les résultats obtenus; et ce, malgré la remarque de Blais (1985) qui souligne

qu'un certain nombre de mesure d'attributions comptent "un nombre très limité d'items, ce qui laisse douter de la fidélité de la mesure" (p. 92).

C'est ainsi que dépassant notre instrument de mesure, nous en sommes arrivés à des considérations d'ordre plus méthodologique.

En effet, les recherches de Ronis, O'Leary et Hansen (1983) et de Krantz et Rude (1984) ont soulevé le fait que les classifications des attributions, selon certaines dimensions causales effectuées par les sujets, ne coïncidaient pas toujours avec celles faites, à priori, par les chercheurs. Dans la même veine, Vallerand (1985) se demande, dès lors, dans quelle mesure il ne serait pas préférable de demander directement au sujet d'évaluer lui-même sa perception des dimensions causales: c'est-à-dire, utiliser un questionnaire à réponses ouvertes plutôt que préalablement structuré. Cependant, si cette voie peut éventuellement être une source d'explication, il en est d'autres. Comme le font remarquer Vallerand et Bouffard (1985), ce n'est pas nécessairement tout le monde qui fait des attributions causales, sans compter que "les gens font spontanément plus d'attributions suite à des événements inattendus et suite à des échecs" (p. 48). Débordant, par le fait même, le cadre d'une interrogation méthodologique Vallerand et Bouffard suggèrent à la recherche de déterminer dans quelles mesures, et dans quelles circonstances les attributions causales sont émises, par l'individu, soit pour "la compréhension de son environnement", soit "pour satisfaire certaines motivations". Il semblerait, donc, que la théorie des attributions causales ne soit pas uniquement une théorie de la motivation. Nous reportant

aux travaux de Weiner lui-même (1979, 1980, 1984, 1986), nous avons observé avec le temps que, si dans les premières publications, l'environnement (pairs, enseignants, famille) était signifié comme faisant partie des causes perçues, dans sa dernière publication de 1986, les autres ("others") ne sont plus qu'un petit élément parmi d'autres, des antécédants causals (ce que nous observons, de fait, dans nos résultats). En revanche, il nous apparait, de plus en plus clairement, que la théorie des attributions causales est, essentiellement, axée et centrée sur la tâche qui vient d'être réalisée, ou qui est sur le point de l'être: Weiner (1986) parle nettement "d'achievement related context". De plus, encore faut-il que cette tâche ou cet évènement ait une signification pour l'individu, et qu'il suscite chez lui une émotion positive ou négative, émotion qui à son tour engendrera le processus des attributions causales.

Toujours est-il que cet ensemble de pistes sont de nature à inciter à la réflexion, puisque, rappellons-le, les questionnaires tant des perceptions que des motivations, que nous avons utilisés, n'étaient pas explicitement reliés à une tâche, ou à un évènement bien précis et particulier. Par ailleurs, les autres voies d'explication, que nous avons relevées, ne sont sûrement pas, non plus, ni à écarter, ni à dénigrer.

Enfin, pour terminer cet épilogue commun, nous voudrions, à la lumière de nos résultats respectifs, souligner un point, parmi d'autres, qui a spécialement retenu notre attention. Sachant qu'il y a plus d'enfants en difficulté scolaire chez ceux qui viennent de familles désorganisées (Ambert et Saucier, 1984, 1983) et que ces enfants sont de plus en plus

nombreux, 40,000 par année au Québec (Ministère de la justice du Québec, 1986), et que de plus, les recherches concernant les effets de la séparation ou du divorce ne sont guère univoques: chez certains enfants, on observe un effet négatif incompréhensible sur le comportement scolaire, alors que l'inverse apparaît chez d'autres (Ryan, Barham et Fine, 1985), nous sommes intrigués par le fait suivant. La recherche de Diren, d'une part, montre qu'il existe une différence entre le sous-groupe des enfants vivant en famille nucléaire et celui des enfants vivant en famille monoparentale, en ce qui a trait au lien entre les perceptions affectivo - cognitives du père et de la mère, et la motivation partie I. En effet, il appert que dans le sous-groupe des enfants vivant en famille nucléaire la corrélation établie entre les perceptions affectivo - cognitive et la motivation est de l'ordre de r = .31 pour le père, et de r = .32 pour la mère, toutes deux significatives à p = .001. Alors que dans le cas des enfants vivant en famille monoparentale, ces deux corrélations sont non significatives. D'autre part, la recherche de Fisch révèle que, quel que soit le type de famille dans lequel l'enfant vit, il ne semble pas y avoir de différence marquée, en ce qui concerne la relation perception affectivo - cognitive de l'école et la motivation. En effet, les coefficients de corrélation calculés entre ces deux variables sont tous deux significatifs à p = .001 et s'établissent à r = .41 dans le cas du sous-groupe des familles nucléaires, et à r = .38 dans le cas des familles monoparentales.

Dès lors, nous nous questionnons sur la divergence entre les résultats des deux recherches. Pourquoi les sous-groupes des familles nucléaires

et monoparentales manifestent-ils dans une recherche (Diren) une différence, et dans l'autre (Fisch) aucune? Cependant, bien que constatant une différence, nous ne sommes pas en mesure ni de comprendre, ni d'expliquer cette différence. Toutefois le fait nous intrigue, et nous croyons qu'il mérite réflexion. Dès lors, n'y aurait-il pas lieu d'entrevoir, dans une recherche ultérieure, un affinement, tant dans l'environnement scolaire que familial, des cibles perceptuelles de l'enfant qui sont en relation avec ses dynamismes motivationnels à l'école? Allant même jusqu'à envisager une organisation interactionnelle des éléments de ces deux environnements?

Références

ALTHUSSER, L., Idéologies et appareils idéologiques d'état, La Pensée, Paris: juin 1970, 3-38.

AMBERT, A-M., Saucier, J-F., Adolescents academic success and aspirations by parental marital status. Revue Canadienne de Sociologie et d'Anthropologie. 1984, 21 (1), 62-74.

AMBERT, A-M., Saucier, J-F., Adolescents perception of their parents and parents marital status. The Journal of Social Psycology, 1983, 120, 101-110.

ANASTASI, A., Psychological Testing. New-York: Mac Millan Publishing Co., inc, 1976, (4e édition).

ATKINSON, J.W., Thematic Apperceptive Measurement of Motivation 1950 and 1980, in d'Ydewalle, G., Lens, W., Cognition in Human Motivation and Learning. Leuven: Leuven University Press., 1981, 154-198.

ATKINSON, J.W., An introduction to motivation. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1964.

BANDURA, A., L'apprentissage social. Bruxelles: Mardaga, 1982.

BATEMAN, B., Three approaches to diagnosis and educationnal planning for children with learning disabilities, Academic Therapy Quaterly, 1967, II, 4, 215-222, Dewitt, California.

BÉLANGER, M., L'expérience américaine dans l'éducation des enfants défavorisés, document ronéo, Centre de recherche en didactique, Université du Québec à Montréal, 1974.

BERLINER, D.C., Impediments to the Study of Teacher Effectiveners, Journal of Teacher Education, 1976, XXVII, 1, 5-13.

BETTELHEIM, B., Les enfants du rêve. Paris: Laffont, 1969.

BLAIS, M.R., Le rôle de la réattribution dans la diminution de la résignation acquise, Revue Québécoise de Psychologie, 1985, 6, 2, 82-101.

BORDELEAU, Y., PETTERSON, N., Lieu de contrôle interne - externe et attribution de la causalité: vers une clarification théorique. Revue Québécoise de Psychologie, 1982, 3, 2, 59-69.

BRABYN, H., Langue maternelle et dominance cérébrale, Courrier de l'Unesco, Paris: fév. 1982, 10-13.

CAGLAR, H., La psychologie scolaire. Presses Universitaires de France, Paris: 1983.

CAGLAR, H., Les facteurs de perception de soi et de perception par autrui dans le processus d'intégration scolaire, in gelinas, A., Lavallée, M., Caglar, H., L'intégration au Québec: vraie perspectives. Montréal, 1981, AQETA, 23-30.

CATTELL, R.B., KRUGS, S.E., SWENEY, A.B., Handbook for the school motivation analysis test (S.M.A.T.) Champaign, Illinois. Institute for personnality and ability testing (I.P.A.T.). U.S.A., 1976.

COMEAU, M., COUPIL, G., Étude exploratoire sur l'intégration de l'élève mésadapté socio-affectif en classe ordinaire. Revue Canadienne de Psycho-éducation, 1984, 13, 1, 39-47.

Courrier de l'Unesco, L'alphabétisation à l'échelle des cultures, Paris: fév. 1984, 21.

DAYHAW, L.T., Manuel de Statistique. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa, 1979 (5e édition).

DE LANDSHEERE, G., Dictionnaire de la recherche et de l'évaluation en éducation. Paris: Presses Universitaires de France, 1979.

DUPONT, P., La dynamique de la classe. Paris: Presses Universitaires de France, 1982.

ERICKSON, E.H., Enfant et société. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé, 1966 (2e ed.).

FREUD, S., Métapsychologie, Paris: Gallimard, 1968.

GILLY, M., Maître - élève: Rôles institutionnels et représentations. Paris: Presses Universitaires de France, 1980.

GOTTFRIED, A.E., Academic Intruisic Motivation in Elementary and Junior High School Students, Journal of Educational Psychology, 1985, 77, 6, 631-645.

GOUPIL, G., BOUTIN, G., L'intégration scolaire des enfants en difficulté. Québec: Éditions nouvelles optiques, 1983.

HEIDER, F., The Psychology of interpersonnal relations. New-York: Wiley, 1958.

KRANTZ, S.E., RUDE, S., Depressive Attributions: Selection of Different Causes or assignment of Dimensional Meanings?, Journal of Personnality and Social Psychology, 1984, 47, no. 1, 193-203.

KRUTZ, A.K., MAYO, S.T., Statistical Methods in Education and Psychology. New-York: Stringer - Verlag, 1979.

LEDUC, A., Recherches sur le behaviorisme paradigmatique ou social. Montréal: Éditions Behaviora inc., 1984.

LEFEBVRE, R., Statistiques, notes de cours inédites, Université de Sherbrooke, 1986.

LEFEBVRE, R., La famille et le rendement scolaire, Thèse inédite de doctorat de 3e cycle: Université de Toulouse - Le Mirail, 1981.

LÉON, A., Manuel de psychopédagogie expérimentale. Paris: Presses Universitaires de France, 1977.

LEWIN, K., Psychologie dynamique: les relations humaines. Paris: Presses Universitaires de France, 1975, (5e édition).

MARSHALL, H.H., WEINSTEIN, R.S., Classroom Contest of Student - Perceived Differential Teacher Treatment, Journal of Educational Psychology. 1986, 78, 6, 441-453.

MIALARET, G., Éducation nouvelle et monde moderne. Paris: Presses Universitaires de France, 1966.

Ministère des Affaires sociales, "L'école et La Santé Mentale", État de la santé mentale en milieu scolaire, Annexe de l'axie sur la protection et le développement de la santé mentale des jeunes, Pierre Baulu, Gouvernement du Québec, 1985.

Ministère de l'Éducation, L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action. Québec: Gouvernement du Québec, Service général des communications, 1979.

Ministère de l'Éducation, L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Québec: Gouvernement du Québec, Service général des communications, 1978.

Ministère de l'Éducation, L'enseignement primaire et secondaire au Québec (Livre vert). Québec: Gouvernement du Québec, Service général des communications, 1977.

Ministère de l'Éducation, L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec (Rapport COPEX). Québec: Gouvernement du Québec, Service général des communications, 1976.

Ministère de la Justice, Séparation ou divorce: Les enfants d'abord. Guide à l'intention des intervenants. Québec: Gouvernement du Québec, 1986.

MURRAY, H.A., Exploration de la personnalité: le système de la personnalité. Paris: Presses Universitaires de France, Tome I, 1953.

NEILL, S.A., Libres enfants de Summerhill. Paris: Librairie Française Maspéro, 1972.

NICHOLLS, J.G., Conceptions of ability and Achievement Motivation, in Ames, R.E., Ames, C., Research on motivation in Education, Orlando, F.A., 1984b, Academic Press, 39-73.

NICHOLLS, J.G., Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance, Psychological Review, 1984, 91, 3, 328-346.

NUTTIN, J.R., Théorie de la motivation humaine. Paris: Presses Universitaires de France, 1980a (1e édition), 1985 (2e édition).

NUTTIN, J.R., Motivation et perspective d'avenir. Paris: Presses Universitaires de France, 1980b.

OSTERRIETH, P.A., Introduction à la psychologie de l'enfant. Liège: Georges Thone éditeur, 1967.

OUELLET, A., Processus de recherche: une approche systémique. Québec: Presses de l'Université du Québec, 1981.

PIAGET, J., INHELDER, B., La psychologie de l'enfant. Paris: Presses Universitaires de France, 1982, (10e édition).

PINELL, P., ZAFIROPOULOS, M., La médicalisation de l'échec scolaire, Acte de la recherche en sciences sociales, Paris, nov. 78, 24, 23-49.

PUJADE-RENAUD, C., ZIMMERMANN, D., Voies non verbales de la relation pédagogique, Paris: ESF, 1976.

RICHEY, H.W., RICHEY, M.H., Non verbal Behavior in the Classroom, Psychology in the Schools, 1978, 15, 4, 517-576.

RONIS, D.L., O'LEARY, V.E., HANSEN, R.D., Understanding the Meaning of Achievement Attributions: A test of Derived Locus ans Stability Scores, Journal of Personality and Social Psychology, 1983, 44, 4, 702-711.

ROSENTHAL, R., JACOBSON, L., Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves. TOURNAI: Casterman, 1972.

ROTTER, J.B., HOCHREICH, D.J., Personality. Glenviecu, Illinois: Scott Foresman, 1975.

ROTTER, J.B., Generalized expectancies for internal versus external control of rainforcement, Psychological Monographs, 1966, 80 (1, Whole no 609).

RUEL, P-M., Motivation et représentation de soi, Revue des Sciences de l'Éducation, 1987, XIII, 2 (à paraître).

RUEL, P-M., Dossier sur la motivation. Notes de cours inédites. Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, 1985.

RUEL, P-M., La problématique de l'adaptation scolaire et la motivation, Revue des sciences de l'éducation, X, 2, 1984, 247-260.

RUEL, P-M., LEFEBVRE, R., L'adaptation scolaire perçue par le prisme de la motivation, projet de recherche subventionné par F.C.A.R., 1984.

RUEL, P-M., Intégration visuo-motrice et troubles d'apprentissage: perspectives présentes et prospectives. Revue des sciences de l'éducation, 7, 1, 1981, 97-113.

RUEL, P-M., Adaptation scolaire et langage écrit. Évaluation vers l'étude psychopédagogique de l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe au niveau primaire. Thèse inédite de doctorat de 3e cycle: Univereité de Toulouse - Le Mirail, 1979.

RYAN, B.A., BARHAM, R.M., FINE, M., The functionnal role of school problems in a child's family, Interchange, 1985, 16, 4, 1-13.

ST-ARNAUD, Y., La personne qui s'actualise: traité de psychologie humaniste. Chicoutimi: Gaétan Morin, 1982.

SIMON, J., La pédagogie expérimentale. Toulouse: Edouard Privat, Éditeur, 1972.

SKINNER, B.F., Pour une science du comportement: le behaviorisme. Neuchâtel: Delachause et Niestlé, 1979.

SNYDERS, G., École, classe et lutte de classes. Paris: Presses Universitaires de France, 1976.

STAYROOK, N.G., CORNO, L., WINNE, P.H., Path analysis relating student perceptions of teacher behavior to student achievement, Journal of Teacher Education, XXIX, 2, 51-56.

STEDMAN, M.E., BREEN, M.J., Teacher duterest and Pupil Attitudes, Educational and Psychological Measurement, 37, 4, 1091-1094.

STIPEK , D.J., The Development of Achievement Motivation, in Ames, R.E., Ames, C., Research on motivation in Education, I, Orlando, F.A., 1984, Academic Press, 145-174.

TROTTIER, C., Le processus de socialisation à l'école, in Cloutier, R., Massot, J., Ouellet, R., Analyse sociale de l'éducation, Montréal: Boréal Express, 1983.

VALLERAND, R.J., Vers une intégration de la perspective attributionnelle à la psychologie sociale appliquée: dangers, critiques et recommandations de recherches futures, Revue Québécoise de Psychologie, 1985, 6, 2, 114-139.

VALLERAND, R.J., BOUFFARD, L., Concepts et théories en attribution, Revue Québécoise de Psychologie, 1985, 6, 2, 45-65.

WEINER, B., A theory of motivation for some classroom experiences, Journal of Educational Psychology, 1979, 71, 3-25.

WEINER, B., Human Motivation. New-York: Holt, Rinehart and Wenston, 1980.

WEINER, B., Principles for a Theory of Student Motivation and their Application withen an Attributional Framework, in Ames, R.E., Ames, C., Research on motivation in Education, Vol I, Orlando, F.A., 1984, Academic Press, 15-38.

WEINER, B., An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion, Psychological Review, 1985, 92, 4, 548-573.

WEINSTEIN, R.S., MARSHALL, M.M., BRATTESANI, K.A., MIDDLESTADT, S.E., Student perceptions of differential teacher treatment in open and traditionnal classrooms, Journal of Educational Psychology, 1982, 74, 678-692.

WEINSTEIN, R.S., MIDDLESTADT, S.E., Student perceptions of teacher interactions with high and low achievens, Journal of Educational Psychology, 1979, 71, 421-431.

ZAZZO, B., Un grand passage de la maternelle à l'école élémentaire. Paris: Presses Universitaires de France, 1978.

ZAZZO, R., Les 10-13 ans, garçons et filles en CM, et en 6e. Paris: Presses Universitaires de France, 1982.

ZAZZO, R., Nouvelle échelle métrique de l'intelligence. Paris: Armand Collen, 1966, 1, 36.

ZAZZO, R., GRATIOT-ALPHANDERY, M., Psychologie scolaire. Paris: Presses Universitaires de France, 1953.

ANNEXE 1

Faculté d'éducation
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Le 12 mars 1985

Monsieur, Madame,

L'école que fréquente votre enfant a accepté de collaborer à une étude sur la motivation scolaire. Le but de cette recherche est de mieux connaître comment la motivation de l'élève facilite son adaptation et son rendement scolaires. L'étude vise aussi à identifier des moyens éducatifs propres à susciter et augmenter la motivation de l'élève.

Pour pouvoir donner un sens aux résultats obtenus, nous aurons besoin, aussi, de quelques renseignements, tels que: occupation et scolarité des parents, statut familial, nombre d'enfants dans la famille, renseignements qui, nous pouvons vous l'assurer, demeureront confidentiels.

Votre enfant fait partie des classes où l'étude se réalisera. Nous aimerions savoir si vous acceptez que votre enfant participe à cette étude, qui s'effectuera dans sa classe habituelle en raison d'environ une heure par semaine sur une durée de huit semaines.

A cette fin, nous apprécierions que vous remplissiez le formulaire ci-bas et que vous le retourniez à l'école par l'entremise de votre enfant.

Nous vous remercions de la collaboration que vous voudrez bien nous apporter et ce, au mieux être de nos écoliers.

Pierre - H. Ruel, D. Ps.
Professeur chercheur

FORMULAIRE D'ADHESION

J'accepte que ..... (inscrire nom d'enfant) participe à l'étude sur la motivation scolaire.

Date ----------

(signature)

Je n'accepte pas que ..... (inscrire nom d'enfant) participe à l'étude sur la motivation scolaire.

Date _____

(signature)

II

RECHERCHE SUR LA MOTIVATION

Fiche d'identification

Matricule du sujet: _____ (réservé)

Nom: _____ Prénom: _____ Sexe: G ___ F ___
(écrire en lettres moulées)

Ecole: _____ Degré: 3e ___ 5e ___ Naissance: ___ ___ ___
jour mois année

Caractéristique particulière: _____
(nommer, s'il y a lieu)

RENDEMENT SCOLAIRE. (crocheter)

	très faible (- de 50%)	faible (50-59%)	moyen (60-69)	bon (70-79)	très bon (80% ...)	(1984-85)
Français	_____	_____	_____	_____	_____	
Arithmétique.....	_____	_____	_____	_____	_____	
Doublage...(encercler)....	1e	2e	3e	4e	5e	non
Classe spéciale en.....	1e	2e	3e	4e	5e	non
Dénombrement flottant en..	1e	2e	3e	4e	5e	non

FRATRIE. Nombre de frères _____ Nombre de soeurs _____ Enfant adopté(e) _____
(le sujet)

Ordre chronologique des enfants (incluant le sujet: s)
(identifier par le sexe: g, f; si possible l'âge: ex. f-6)

_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
(du plus jeune au plus âgé/e)

FAMILLE. (crocheter)

Nucléaire _____ Cellulaire _____ Monoparentale: Père _____ ou Mère _____

Parents: séparés _____ divorcé _____ décédés: Père _____ Mère _____

Famille reconstituée (s'il y a lieu): avec la mère ___ avec le père ___ non ___

Scolarité des parents:	Père	Mère	Sans information Père	Mère
Primaire	_____	_____		
Secondaire	_____	_____	___	___
Collégiale	_____	_____		
Professionnelle (tech.)	_____	_____		
Universitaire	_____	_____		
Autre (spécifier)	_____	_____		

Profession (occupation) des parents (la nommer ou la décrire brièvement):

Père _____ Non connue _____

Mère _____ Non connue _____

MERCI BIEN. PHR

MES GOUTS ET MES INTERETS
(3e à 6e année)

Pierre-H. Ruel

Directives d'administration

1. L'examinateur[1] distribue le questionnaire en demandant aux élèves de ne pas l'ouvrir.

2. La distribution faite, il dit:

   "Aujourd'hui, je vous demande de répondre à un questionnaire. Vos réponses vont me permettre de savoir ce que vous pensez."

3. Alors, il demande aux élèves d'écrire sur la première page du questionnaire leur nom au complet, leur âge, et cetera.

   (A la fin de la passation, vérifier si chaque élève a complété les identifications. Devant un manque, compléter avec l'enfant).

4. Une fois terminée cette tâche, l'examinateur lit à haute voix les consignes sur le questionnaire, demandant aux élèves de les lire à voix basse (silencieusement) en même temps que lui.

5. Puis, utilisant le tableau, l'examinateur illustre avec l'exemple donné sur le questionnaire comment répondre à chaque phrase.

   Cette illustration doit être neutre, sans commentaire sur le sens de la réponse. On procède ainsi. Après avoir lu l'exemple à haute voix, on dit:

   "Celui, celle qui choisit la partie "a", fait un cercle autour du "a" dans la marge droite (illustrer); celui, celle qui choisit la partie "b", fait un cercle autour du "b", dans la marge droite (illustrer).

6. Après s'être assuré que tout le monde a bien compris, aux élèves de cinquième l'examinateur demande d'ouvrir le livret et de commencer à répondre, leur rappelant de donner la première réponse qui vient à l'esprit. (Préciser qu'il faut répondre à toutes les questions).

   Si, de l'avis de l'enseignant(e), en quatrième et en cinquième, il est indiqué de lire les questions à haute voix, on procède comme en troisième année.

7. Avec les élèves de troisième, l'examinateur demande d'ouvrir le livret, précisant qu'il va lire les phrases à haute voix, et eux, elles les liront à voix basse en même temps que lui.

   La lecture se déroule sur un ton neutre au début moyen de lecture des élèves de troisième année. Il ne faut surtout pas orienter les réponses.

---

(1) "Examinateur" comprend aussi bien le féminin que le masculin, dans ce texte.

Après chaque phrase, donner environ 3 secondes pour le temps d'inscrire la réponse. Et on enchaîne en disant: "Phrase numéro ...", ou "Passons à la phrase suivante".

8. Si au cours de la passation un(e) élève demande le sens d'un mot, on le lui donne sans insistance, prenant garde d'influencer la réponse. (A ce sujet, voir la fiche "Quelques remarques concernant l'administration".).

9. A la fin, l'examinateur ramasse les livrets, vérifiant si chaque élève a bien complété les informations demandées au début du questionnaire.

PHR/mars 1985

MES GOUTS ET MES INTERETS
(3e à 6e année)

Pierre-H. Ruel

Ecrire lisiblement

NOM: _____ AGE: _____

ECOLE: _____ SEXE: G _____ F _____

CLASSE: _____ DATE: _____

Consignes

Voici un questionnaire auquel on te demande de répondre très franchement.

A chaque phrase, tu dis ce que tu penses. Voici comment tu réponds.

A chaque phrase, tu as un choix à faire entre la partie "a" et la partie "b". Si tu choisis la partie "a", tu fais un cercle autour du "a" à la droite de la feuille; si tu choisis la partie "b", tu fais un cercle autour du "b".

Retiens bien, à chaque phrase tu ne fais qu'un seul cercle, soit à "a", soit à "b". Tu réponds ainsi à toutes les questions.

Tu donnes la première réponse qui te vient à l'esprit. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse. L'important, c'est de répondre ce que tu penses, toi, sans t'occuper de ce que les autres pensent.

Exemple

Si je fais du sport, c'est pour

a) devenir un(e) champion(ne) a

b) avoir une bonne santé b

ATTENDS LE SIGNAL POUR COMMENCER

Mars 1985

À chaque question, tu réponds en encerclant soit "a", soit "b", à la droite de la page.

1. A l'école, j'aime mieux qu'on dise de moi

   a) que je réussis très bien dans les sports — a

   b) que je réussis très bien en classe — b

2. Si je vais à l'école, c'est pour

   a) apprendre des choses nouvelles — a

   b) faire plaisir à mon professeur — b

3. Si je vois un livre que je ne connais pas,

   a) il faut que je le lise tout de suite ou le plus tôt possible — a

   b) je le regarde sans l'ouvrir — b

4. Quand j'ai des devoirs à faire à la maison,

   a) j'attends d'avoir de l'aide pour les faire — a

   b) je décide de les faire par moi-même — b

5. Quand je manque l'école quelques jours,

   a) ça me fait de la peine — a

   b) c'est comme si j'étais en vacances — b

6. En classe, je travaille de mon mieux

   a) pour que les autres disent que je réussis bien — a

   b) pour bien savoir ce que j'apprends — b

7. Quand je peux choisir un programme de télé,

   a) je choisis un film sur la vie des animaux — a

   b) j'aime mieux regarder un film d'aventure — b

8. En classe, lorsque j'ai du temps libre,

   a) j'attends que mon professeur me dise quoi faire — a

   b) je prends un livre et je lis — b

9. Si j'ai des devoirs à faire à la maison,

   a) dès que j'arrive, je les fais — a

   b) souvent j'oublie de les faire — b

10. Je veux aller à l'école parce que, plus tard,

   a) je veux gagner beaucoup d'argent — a

   b) je veux apprendre un bon métier — b

11. Quand j'entends ou que je lis un mot nouveau,

   a) il faut que je sache ce qu'il veut dire — a

   b) je me dis que plus tard je le comprendrai — b

12. Quand je suis absent(e) de l'école,

   a) je demande à un(e) ami(e) d'apporter chez moi les devoirs et leçons que le professeur a donnés — a

   b) je n'ai pas l'idée de demander ça à un(e) ami(e) — b

13. J'aime bien aller à l'école

   a) pour jouer avec mes ami(e)s — a

   b) pour apprendre beaucoup de choses — b

14. Quand j'aide une autre élève en classe,

   a) je ressens beaucoup de joie en moi — a

   b) je m'attends à recevoir des compliments — b

15. A ma fête, je désire avoir comme cadeau

   a) un livre de bandes dessinées — a

   b) un livre qui me dit comment poussent les fleurs — b

16. En classe, si le professeur explique quelque chose de nouveau,

   a) c'est rare que j'ai l'idée de poser des questions — a

   b) il me vient des tas de questions en tête — b

17. Quand je serai plus grand(e),

a) je désire continuer d'aller à l'école a

b) j'espère travailler le plus tôt possible b

18. Dans les jeux, à l'école, je joue de mon mieux

a) pour que mon équipe soit contente de moi a

b) pour être fier(e) de moi b

19. Si je rencontrais un(e) enfant venant d'un autre pays,

a) je lui demanderais où se trouve son pays a

b) je lui demanderais de jouer avec moi b

20. Devant un problème difficile,

a) j'aime à chercher plusieurs façons de trouver la réponse a

b) je prends la première façon qu'il me vient à l'esprit pour trouver la réponse b

21. Si demain on me disait: "Tu ne peux plus aller à l'école",

a) je sauterais en l'air de joie a

b) j'aurais beaucoup de peine b

22. Quand je vais choisir un livre à la bibliothèque,

a) c'est parce que j'aime à lire a

b) c'est parce que mon professeur l'a demandé b

23. Quand je vois un oiseau,

a) je pense à lui donner du pain à manger a

b) je me demande comment il fait pour voler b

24. Le plus souvent en classe,

a) j'aime à être dans la lune et rêver a

b) j'aime mieux écouter ce que dit mon professeur b

25. Penses-tu que lorsque tu as des bonnes notes en classe, c'est parce que

a) tu travailles bien a

b) les examens sont faciles b

26. Si tu gagnes à un jeu, tu dis-tu que c'est parce que

a) cette fois-là, tu avais le goût de jouer a

b) quand tu joues, tu fais tout pour gagner b

27. Si un(e) élève ne réussit pas bien en classe, penses-tu qu'il(elle) réussirait

a) si il(elle) faisait plus souvent de son mieux a

b) si les autres l'aidaient plus souvent b

28. Penses-tu que tu peux facilement faire accepter ton idée à un(e) ami(e)

a) si tu lui en parles souvent a

b) si tu es de bonne humeur b

29. Crois-tu que tu serais meilleur(e) au sport (par exemple en natation)

a) si tu faisais toujours de ton mieux, mais sans en faire plus souvent a

b) si tu avais un bon instructeur et que des ami(e)s t'aidaient parfois b

30. Trouves-tu que tu peux réussir dans n'importe quelle matière parce que

a) tu es bien capable a

b) ton professeur t'aide bien b

31. Lorsque tu ne comprends pas un problème, trouves-tu que c'est parce que

a) il est trop difficile a

b) le professeur ne l'explique pas bien b

32. Lorsque tu n'es pas gentil(gentille) avec les autres, penses-tu que c'est parce que

a) tu es de mauvaise humeur a

b) les autres sont de mauvaise humeur b

33. Si un(e) ami(e) te demande de l'aider à comprendre un problème, tu acceptes de le faire parce que

a) tu veux bien l'aider une fois a

b) tu sais que tu es capable de l'aider b

34. Lorsque tu échoues un examen, tu te dis que c'est parce que

a) tu n'as pas assez étudié et que tu avais mal à la tête a

b) personne n'a voulu t'aider et que tu n'a pas eu de chance b

35. En général, dis-tu qu'une équipe gagne parce que

a) l'équipe est chanceuse a

b) l'équipe est très bonne b

36. Lorsque tu as une bonne note à un examen, penses-tu que c'est parce que

a) d'habitude tu es bien capable a

b) cette fois là, tu as travaillé fort b

37. Avant de commencer à faire quelque chose de nouveau,

a) tu demandes à quelqu'un de vraiment t'aider a

b) tu te demandes si tu en as le goût b

38. Parfois tu acceptes de participer à des concours parce que

a) tu espères avoir la chance de gagner a

b) tu sais que les autres vont t'encourager b

39. Crois-tu que tu peux réussir dans plusieurs matières parce que

a) tu es bien capable et que tu travailles fort a

b) ton professeur enseigne bien et que les matières sont faciles b

40. Lorsque tu échoues un examen, le plus souvent tu te dis:

a) je n'ai pas assez bien étudié a

b) l'examen était trop difficile b

41. Penses-tu qu'une équipe va gagner

a) si les joueurs sont chanceux a

b) si les autres l'encouragent beaucoup b

42. Pensas-tu que tu deviendrais meilleur(e) au sport (par exemple le ski)

a) si tu avais un bon instructeur a

b) si tu voulais en faire plus souvent b

43. Lorsque ton professeur te demande de faire un travail, tu hésites souvent à le faire parce que

a) le travail te semble difficile a

b) tu n'es pas sûr(e) d'avoir l'aide de tes ami(e)s b

44. Avant de commencer à faire quelque chose de nouveau, tu te demandes

a) si tu es capable et si tu en as le goût a

b) si c'est facile et si tu as des chances de réussir b

MOI ET MA CLASSE I
(3e à 6e année)

Pierre-H. Ruel

Ecrire lisiblement

NOM: _____ AGE: _____

ECOLE: _____ SEXE: G _____ F _____

CLASSE: _____ DATE: _____

Directives

Voici un questionnaire auquel on te demande de répondre très franchement.

Pour chaque phrase, tu dis ce que tu penses. Voici comment tu réponds.

Si tu es d'accord avec ce que dit la phrase, tu traces un X dans la colonne OUI. Si tu n'es pas d'accord avec ce que dit la phrase, tu traces un X dans la colonne NON.

Fais attention de tracer le X dans la colonne de ton choix.

Tu donnes la première réponse qui te vient à l'esprit. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse. L'important, c'est de répondre ce que tu penses, toi, indépendamment de ce que les autres en pensent.

Exemples	OUI	NON
1. En classe, je lève la main pour parler.	___	___
2. Dans ma classe, on peut mâcher de la gomme.	___	___

ATTENDS LE SIGNAL POUR COMMENCER

MARS 1985

		OUI	NON
1.	Dans ma classe, c'est vraiment le "fun".	—	—
2.	Je trouve mon professeur très exigeant.	—	—
3.	En classe, quand je ne comprends pas quelque chose, je le demande à mon professeur.	—	—
4.	Plutôt que d'aller à l'école, j'aimerais mieux rester à la maison.	—	—
5.	J'aime ça quand mon professeur me donne des devoirs et des leçons à faire à la maison.	—	—
6.	Ce que j'aime le plus en classe, c'est de jouer avec mes ami(e)s.	—	—
7.	En classe, j'ai du plaisir avec mon professeur.	—	—
8.	Ca m'ennuie de toujours faire les choses de la même façon en classe.	—	—
9.	J'aime beaucoup expliquer à un(e) camarade ce qu'il(elle) ne comprend pas.	—	—
10.	J'aime ça quand mon professeur me pose des questions en classe.	—	—
11.	J'aime que mon professeur exige que tous les élèves gardent le silence en classe.	—	—
12.	Durant la classe, il m'arrive très souvent d'être dans la lune.	—	—
13.	Je me fais peu d'ami(e)s en classe.	—	—
14.	En classe, j'aime être obligé(e) de marcher en rang.	—	—
15.	En classe, si je finis mon travail avant les autres, je prends un livre et je lis.	—	—
16.	Mon professeur sait ce qui m'intéresse.	—	—
17.	Quand j'ai de la peine, mes ami(e)s me consolent.	—	—
18.	Mon professeur pense que je pourrais avoir de meilleurs résultats.	—	—
19.	Mes camarades de classe aiment bien jouer avec moi.	—	—
20.	Mon professeur exige trop de moi.	—	—
21.	Mes camarades de classe aiment à m'avoir dans leur équipe.	—	—
22.	Mon professeur est sûr que je ne réussirai pas à l'école.	—	—

		OUI	NON
23.	Mes camarades de classe me trouvent bien gentil(gentille).	—	—
24.	Mon professeur aime parler avec moi.	—	—
25.	Les autres élèves de la classe réussissent mieux que moi en classe.	—	—
26.	Mon professeur trouve que j'ai des choses intéressantes à dire.	—	—
27.	Mes camarades de classe pensent que je ne suis pas bon en classe.	—	—
28.	Mon professeur me parle plus souvent qu'à mes camarades.	—	—
29.	Les autres élèves aiment se moquer de moi.	—	—
30.	Mon professeur me félicite parce qu'il sait que je travaille de mon mieux.	—	—
31.	C'est rare que mes camarades de classe me demandent de faire partie de leur équipe.	—	—
32.	Mon professeur est toujours sur mon dos.	—	—
33.	Les autres élèves viennent me voir pour que je les aide en classe.	—	—
34.	Mon professeur ne me questionne pas en classe, car il pense que je ne pourrais pas répondre.	—	—
35.	Quand on doit faire quelque chose de nouveau, mes camarades savent que je peux leur dire comment faire.	—	—